

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang VI.

September—Oktober 1905.

Heft 7—8.

Protokoll *)

der 34. Jahresversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes in Chicago vom 30. Juni bis 3. Juli 1905.

(Offiziell.)

Am Abend des 30. Juni wurde in der Nordseite Turnhalle in Chicago der 34. Lehrertag eröffnet. Nach einigen Gesangsvorträgen erfolgten die üblichen Begrüßungsreden, worauf der Präsident des Bundes, Herr B. A. Abrams, den Lehrertag für eröffnet erklärte.

Erste Hauptversammlung. — Der Präsident eröffnete dieselbe um 9 Uhr in der Cob Hall der University of Chicago. Herr Professor Harry Pratt Judson von der University of Chicago begrüßte den Lehrerbund im Namen der Universität.

Da der Schriftführer abwesend war, wurde Herr Hans Siegmeyer von Milwaukee zum zeitweiligen Schriftführer ernannt. Als Hilfschriftführerinnen wurden Frl. Anna Hohgrefe von Milwaukee und Frau Klara von Otterstedt von Chicago gewählt.

Der Präsident teilte der Versammlung mit, dass seit der letzten Tagung drei Mitglieder des Bundes gestorben sind, nämlich die Herren Emil Dapprich, Milwaukee, W. Schäfer, Cincinnati, und Louis Schutt, Chicago. Die Versammlung ehrte das Andenken der drei Mitglieder durch Erheben von den Sitzen.

Die Prüfungskommission des Seminars stattete hierauf ihren Bericht ab.

*) Sämtliche bei der Tagung gehaltenen Vorträge erscheinen in dem P. M. im Wortlaut.

Bericht des Prüfungsausschusses.

Milwaukee, den 24. Juni 1905.

An den Präsidenten und die Mitglieder des Nat'l. D. A. Lehrerbundes.

Die Seminar-Prüfungskommission hat sich der ihr aufgetragenen Pflicht unterzogen und erlaubt sich, Ihrer Körperschaft hiermit Bericht abzustatten.

Die diesjährige dritte Seminar- oder Abiturientenklasse bestand aus fünf Damen und drei Herren. Allen ist das Zeugnis der Reife für den Unterricht zuerkannt worden.

Lehrproben und die mündlichen Prüfungen aller Klassen fanden am 22.—24. Juni statt.

Von den acht Abiturienten waren vorher unter Klausur schriftliche Arbeiten, deutschen Aufsatz, englischen Aufsatz, deutsche Literaturkunde, englische Grammatik und Pädagogik umfassend, angefertigt und der Prüfungskommission zur Begutachtung unterbreitet worden. Die Arbeiten bekundeten ohne Ausnahme viel Fleiss und Sorgfalt und verdienen alle Anerkennung.

Drei der Lehrproben wurden in englischer, fünf in deutscher Sprache gehalten. Die jungen Lehramtskandidaten unterrichteten in würdiger Weise und bewiesen, dass sie selbst sich der Schwierigkeiten des erwählten Berufes wohl bewusst, aber auch auf eine gute Vorbildung vertrauend und festen Willen hegend, sicher seien, allen gerechten Anforderungen genügen zu können.

Es sei hier erwähnt, dass neuerdings die Einrichtung getroffen worden ist, die einzelnen Zöglinge der Abiturientenklasse je einen Monat lang in drei verschiedenen Klassen der öffentlichen Schulen von Milwaukee als deutsche Hilfslehrer arbeiten zu lassen. Darauf ist gewiss die bei den Lehrproben bewiesene Sicherheit zurückzuführen. Für die später möglicherweise in die Milwaukee Schulen als Lehrkräfte eintretenden Abiturienten erwächst der weitere Vorteil, dass ihnen bei der Festsetzung des Gehaltes für die geleistete Arbeit ein Jahr Erfahrung angerechnet werden soll. Eine Errungenschaft ist ebenfalls das Zugeständnis, dass Abiturienten des Seminars, ohne sich einer nochmaligen Prüfung unterwerfen zu müssen, in den Schulen Milwaukee als deutsche Hilfslehrer angestellt werden können. Möchten doch andere Städte ähnliche Bestimmungen treffen.

Klasse 1, aus vier Damen bestehend, wurde in der Ver. Staaten Geschichte und in der Physiologie, neun Zöglinge der Klasse 2 in der Geometrie und in der Psychologie geprüft.

Das deutlich erkennbare Streben dieser Seminarzöglinge, Gutes zu leisten, berechtigt zu dem Schlusse, dass auch sie später würdig und fähig sein werden, den hohen Anforderungen des Lehrer- und Erzieheramtes zu genügen.

Zur vollen Ausnützung der Vorteile einer seminaristischen Bildung gehört entschieden eine gewisse Reife des Alters. Daher ist die Bestimmung zu billigen, dass Zöglinge, welche um Aufnahme in das Seminar nachsuchen, das 16te Lebensjahr überschritten haben müssen, und dass ferner Abiturienten gutstehender Hochschulen wohl in die zweite aber nicht in die höchste Klasse Aufnahme finden sollen, somit den Kursus in zwei Jahren, aber nicht in einem Jahre beenden können.

Angesichts dieser verschärften Aufnahmebedingungen, und um der vielleicht eintretenden Verminderung in der Zahl der um Aufnahme Nachsuchenden entgegenzuwirken, ist eine lebhaftere Agitation zwecks Zuführung von

Schülern und die regste Unterstützung der Ziele des Seminars dringend geboten.

Es wäre ein Unrecht, diesen Bericht zu beenden, ohne der aufopfernden Tätigkeit sowohl des Direktors als auch des gesamten Lehrpersonals des Seminars und der Akademie Erwähnung zu tun. Auch das Benehmen der Schüler verdient ungeteiltes Lob.

H. H. Fick.

Bernard A. Abrams.

Otto Heller.

Der Bericht wurde gutgeheissen und angenommen.

Es folgte sodann eine allgemeine Besprechung des nachstehenden Themas: Lehrerbund und Lehrerseminar.

Professor Camillo von Klenze von der University of Chicago hielt hierauf einen Vortrag über „Die Stellung des deutschen Lehrers im modernen amerikanischen Bildungswesen“. *)

Das zweite Thema, welches einer allgemeinen Besprechung unterzogen wurde, lautete: Lehrerbund und Bundesorgan.

Hierauf trat eine Pause von 10 Minuten ein.

Herr W. W. Florer von der University of Michigan hielt nun einen Vortrag über das Thema: „The Importance of Contemporary German Literature for the American Student.“

Professor A. R. Hohlfeld von der University of Wisconsin stellte im Anschluss an das Thema „Lehrerbund und Bundesorgan“ sodann folgenden Antrag:

„Die gegenwärtige Schriftleitung der Monatshefte soll als ein Komitee fungieren, um darüber zu beraten, wie das Bundesorgan zu einer mehr den praktischen Bedürfnissen entsprechenden Zeitschrift zu gestalten sei.“

Professor Otto Heller schlug folgenden Zusatz vor:

„Die Exekutivbehörde des Lehrerbundes soll mit der Schriftleitung des Blattes Hand in Hand gehen und derselben bei der Lösung ihrer schwierigen Aufgabe mit Rat und Tat zur Seite stehen.“

Der Antrag wurde mit dem Zusatze angenommen.

Hierauf Vertagung.

Zweite Hauptversammlung. — Das Protokoll der ersten Sitzung wurde verlesen und angenommen. Der Präsident gab hierauf die folgenden Ausschüsse bekannt:

Nominationsausschuss: Camillo von Klenze, Chicago; H. H. Woldmann, Cleveland; Dr. H. H. Fick, Cincinnati; Fr. Anna Hohgreffe, Milwaukee; Fr. Elsbeth Thielepappe, Chicago.

Finanzausschuss: John Eiselmeier, Milwaukee; J. Menger, Ann Arbor; G. Roessler, Chicago.

Ausschuss für Beschlüsse: Prof. Otto Heller, St. Louis; C. C. Baumann, Davenport; C. O. Schönrich, Baltimore; Oskar Burekhardt, Fr. Emma Dapprich, Milwaukee; Fr. Wilhelmine Maier, Fr. Lina R. Howie, Chicago.

Dann kam der Bericht des Schriftführers zur Verlesung, aus dem hervorgeht, dass ausser den schon berichteten Namen zu denen der Verstorbenen noch hinzukommen die von Caspar Grome, August Roth, C. L. Nippert und Johannes Schmidt, Cincinnati.

Der Sekretär machte in seinem Bericht folgende Vorschläge:

*) Dieser Vortrag kann leider erst im Novemberhefte zum Abdrucke gelangen.

1. Präsident und Sekretär sollten in derselben Stadt wohnen, oder wenigstens einander so nahe, dass eine häufige Besprechung ohne grosse Kosten ermöglicht würde.

2. Um den Beamten des Lehrerbundes einen festen Anhaltspunkt zu geben und so die Vorbereitungen für einen Lehrertag leichter zu machen, sollte der Lehrerbund einen aus etwa fünf Mitgliedern bestehenden Ausschuss für jeden wichtigen Staat des Landes ernennen (New York, Ohio, Illinois, Indiana, Maryland, Wisconsin, Pennsylvanien und vielleicht auch Missouri und Iowa), welchem die Aufgabe zufiele, in dem betreffenden Staate das Interesse für die Bestrebungen des Bundes wachzuhalten und die Lehrerschaft zu organisieren. Auch sollten Nichtlehrer, gebildete Deutsche, denen die Pflege des Deutschen am Herzen liegt, zur Mitgliedschaft veranlasst werden. Ferner sollte man sich bestreben, freiwillige Beiträge, d. h. eine grössere Summe, zu erlangen, um den Lehrerbund zu einer Zentralstelle für eine kräftige Agitation zu Gunsten der Einführung bzw. Beibehaltung der deutschen Sprache zu machen und so die Bedeutung unseres Bundes zu erhöhen.

3. Um diesen Ausschüssen Zeit und Gelegenheit für ihre Arbeit zu geben, sowie auch damit die Lehrertage mit ihren bedeutenden Geldopfern nicht in allzu kurzen Zeitabständen auf gewisse Städte fallen möchten, und auch weil die Staatsverbände ihre Konventionen in die Zwischenjahre verlegen könnten, sollten die Lehrertage in Zukunft nur alle zwei Jahre stattfinden. (Diese Empfehlung wurde sofort von der Versammlung einstimmig verworfen.)

4. Der Lehrerbund sollte bei jeder Tagung eine bestimmte Summe für Propagandazwecke den Beamten zur Verfügung stellen.

5. Damit er eine gesetzliche Person werde, sollte sich der Lehrertag in irgend einem Staate inkorporieren lassen.

6. Ein Vizepräsident sollte mit den anderen Beamten erwählt werden, anstatt zu Beginn der Tagung, wie es jetzt üblich ist.

Diese Vorschläge wurden dem Beschlussausschuss überwiesen.

Folgende Vorträge wurden im Laufe der zweiten Hauptversammlung gehalten:

Prof. Starr Willard Cutting, University of Chicago: Über den Gebrauch von Lehrbüchern beim neusprachlichen Unterricht.

Dr. Paul V. Kern, University of Chicago: Realien im neusprachlichen Unterricht.

Prof. A. R. Hohlfeld, University of Wisconsin: Die Zukunft des deutschen Unterrichts im amerikanischen Schulsystem.

Hierauf Vertagung.

Hans Siegmeyer, Schriftführer.

Dritte Hauptversammlung. — Die Versammlung wurde in den Räumlichkeiten der University im Fine Arts Building um 9 Uhr eröffnet.

Herr Seminardirektor Max Griebisch hielt seinen Vortrag: Die allgemeine Volksschule und die Stellung des deutschen Sprachunterrichts in derselben.

Der zweite Vortrag wurde von Herrn C. O. Schoenrich von Baltimore gehalten. Das Thema lautete: Ein im amerikanischen Unterrichtswesen vielseitig vernachlässigter Faktor.

Herr H. Woldmann von Cleveland hielt sodann einen Vortrag über das Thema: Welche gemeinschaftlichen Ziele sollte der Unterricht im Deutschen unter den verschiedenen Schulsystemen haben?

Nach Schluss der Vorträge wurde zur Wahl des Verstandes geschritten, die folgendes Ergebnis zeitigte:

Dr. H. H. Fick, Cincinnati; L. Hahn, Cincinnati; B. Abrams, Milwaukee; J. Eiselmeier, Milwaukee; Camillo von Klenze, Chicago; Prof. Otto Heller, St. Louis; Frau E. Dapprich, Milwaukee; G. Müller, Cincinnati; G. G. von der Gröben, Erie.

Prüfungskommission: B. Abrams, Milwaukee; M. Schmidhofer, Chicago; H. H. Woldmann, Cleveland.

Pflege des Deutschen: Prof. G. Ferren, Allegheny; Prof. A. R. Hohlfeld, Madison; Prof. P. V. Kern, Chicago.

Der Bericht des Schatzmeisters lautet wie folgt:

| | |
|------------------------------------|----------|
| Einnahmen: Kassenbestand | \$ 77.37 |
| Beiträge | 462.80 |
| | <hr/> |
| | \$540.17 |
| Ausgaben | \$224.65 |
| Kassenbestand am 3. Juli | 315.52 |

Der Finanzausschuss berichtete:

Chicago, den 3. Juli 1905.

Wir haben die Bücher und Quittungen sowie den Kassenbestand des Schatzmeisters geprüft und alles richtig befunden.

John Eiselmeier.

G. Roessler.

J. Menger.

Der Ausschuss für Beschlüsse legte folgenden Bericht vor:

Mit Hinsicht auf den Umstand, dass der über alle Erwartung grosse Erfolg des nun zum Schlusse gelangenden Deutschamerikanischen Lehrertages den einmütigen und zielbewussten Bemühungen vielseitiger Faktoren zuzuschreiben ist, spricht der Lehrerbund in seiner Schlussversammlung folgenden Korporationen und Personen im vollsten Masse Dank und Anerkennung aus:

1. dem Bürgerausschuss der Stadt Chicago, insbesondere den Herren Pfeifer, Prof. von Klenze, Rehm, Mannhardt, Schmidhofer und Georg, für den herzlichen Empfang und die gastfreie Bewirtung, die er den Besuchern des Lehrertages zu teil werden liess;

2. der Universität von Chicago, dem Präsidenten derselben, Herrn Dr. W. R. Harper, dem Dekan der philosophischen Fakultät, Professor Harry Judson, den Lehrkräften der Abteilung für deutsche Sprache und Literatur, die uns mit dem lebenswürdigsten Entgegenkommen die Freiheit der Universität und die ausgedehnteste Gastfreundschaft gewährten und uns in jeder Beziehung fördernd und führend zur Seite standen;

3. der Chicago Turngemeinde, den Gesangsvereinen Germania Club und Harmonie, deren Dirigenten und Solisten, die uns zwei an Gemütlichkeit und musikalischen Genüssen reiche Abende gewährten;

4. der deutschen Presse, welche unsere Bestrebungen so wacker unterstützte;

5. allen Herren, welche durch ausgezeichnete Vorträge die Hauptversammlungen belebt und allen Besuchern, seien es gereifte Pädagogen oder junge Lehrer, eine Fülle von Anregung und Belehrung dargeboten haben;

6. dem Vorstand des Lehrerbundes, ganz besonders dem Präsidenten desselben, Herrn Bernhard Abrams, der fast alle dem Lehrertage vorangehenden Geschäfte in eigener Person besorgte, und der bei den Verhandlungen sich als ein ausgezeichnete Vorsitzender und Leiter der Debatte bewährte.

Gleichfalls mit Anerkennung ist zu erwähnen, dass Herr Abrams in der letzt-erwähnten Stellung von dem temporären Vizepräsidenten, Herrn Woldmann, tatkräftige Unterstützung fand.

Seminar und Bundesorgan.

In Bezug auf das Lehrerseminar und das bis dato unter dem Titel „Pädagogische Monatshefte“ erscheinende Bundesorgan erlaubt sich Ihr Komitee, Ihnen folgende Resolutionen vorzulegen::

1. Der Lehrerbund sieht in dem Lehrerseminar das vorzüglichste Mittel, geeignete Kräfte für den Unterricht der deutschen Sprache im amerikanischen Schulsystem heranzubilden und betrachtet es daher als eine seiner Hauptaufgaben, die besagte Anstalt aufs kräftigste zu fördern. Zu den auf die Hebung des Seminars hinzielenden Bestrebungen seien gerechnet:

a) die Beschaffung von Geldmitteln, um das Stammkapital der Anstalt zu erhöhen;

b) die Zuführung von geeignetem Schülermaterial;

c) die Erwirkung von Begünstigungen für die Abiturienten der Anstalt, derart, dass sie, wie es seit dem letzten Jahre in Milwaukee der Fall ist, auf das Diplom der Anstalt hin Anstellung finden;

d) der Hinweis auf das Seminar für alle Lehranstalten, welche tüchtige Lehrer des Deutschen zu gewinnen suchen.

2. Um eine allseitige und einheitlich wirkende Agitation ins Leben zu rufen, soll in jeder Stadt, welche als ein Agitationszentrum angesehen werden kann, ein Komitee aufgestellt werden, welches die dreifache Agitation für den Lehrerbund, das Lehrerseminar und das Bundesorgan einzuleiten und in Gang zu erhalten hat. In jedes dieser Komitees wählt der Lehrerbund ein, beziehungsweise auch mehr Mitglieder, welche sich dann durch Zuziehung geeigneter Persönlichkeiten ihres Agitationsdistriktes als Lokalkomitees zu konstituieren haben.

3. Um die gemeinsame Agitation für die Mitgliederzahl des Lehrerbundes und für die Subskriptionsliste des Bundesorgans zu vereinfachen, wird ein Betrag von zwei Dollars festgesetzt, dessen Zahlung eine Person zur Mitgliedschaft am Bunde und zum Bezug der Zeitschrift auf ein Jahr berechtigt. Der Subskriptionspreis für die Zeitung allein wird auf \$1.50, der Mitgliedsbeitrag für den Bund auf \$1.00 festgesetzt. Der gemeinsame Betrag von 2 Dollars wird zwischen Bund und Zeitschrift in dem Verhältnis von 2:3 geteilt. (Nicht angenommen.)

4. Dem amerikanischen Zentralverein von Pennsylvania wird für die zur Unterstützung des Bundesorgans ausgesetzte Jahresrente von \$25 der herzliche Dank des Bundes ausgesprochen. Zugleich wird der Hoffnung Ausdruck verliehen, dass auch andere Vereinigungen, sowie Individuen in ähnlicher Weise Jahresbeiträge, sei es für das Seminar oder für das Bundesorgan, aussetzen mögen.

5. Der Lehrerbund beschliesst, dem Bundesorgan eine Summe von \$150 zur teilweisen Deckung des Defizits vom letzten Jahre zuzuweisen.

6. Der Lehrerbund spricht schliesslich der Leitung des Lehrerseminars und der des Bundesorgans sein volles Vertrauen aus.

Individuelle Beschlüsse.

1.

Der Bund spricht seine tiefe Trauer über den Tod der folgenden Mitglieder aus, die ihm in den zwei letzten Jahren entrissen wurden: Emil Dapp-

rich, Caspar Grome, August Roth, Wilhelm Schaefer, Karl L. Nippert, Johann Schmidt, Louis Schutt. Eine eingehende Würdigung dieser Männer, besonders unseres unvergesslichen Emil Dapprich, ist im Bericht des Sekretärs enthalten.

2.

Wie bereits im Sekretärsbericht angeregt worden ist, sollen wo möglich Präsident und Sekretär des Bundes derselben Stadt u. z. derjenigen, in welcher der nächste Lehrertag stattfinden soll, angehören.

3.

Der Vizepräsident soll zugleich mit den anderen Beamten, und nicht wie bisher zu Beginn der jeweiligen Tagung erwählt werden.

4.

Der Lehrertag soll bei jeder Tagung seiner Beamten eine bestimmte Summe, bis zu 50 Dollars, zur Deckung der notwendigen Ausgaben anweisen.

5.

Der Lehrerbund soll in einem Staate der Union inkorporiert werden, um eine juristische Person zu sein.

7.

Auf Grund der eingezahlten Beiträge hat der Schatzmeister dem Sekretär des Bundes eine Liste der Mitglieder zu übergeben, welche dann in der ersten dem jeweiligen Lehrertage folgenden Nummer des Bundesorgans zu veröffentlichen ist.

8.

Der Vollzugsausschuss wird beauftragt:

- a) die Statuten des Lehrerbundes einer zeitgemässen Revision zu unterziehen;
- b) die so revidierten Statuten mindestens zwei Monate vor dem nächsten Lehrertage im Bundesorgan zu veröffentlichen;
- c) im Programm des nächsten Lehrertages der Beratung über die revidierten Statuten eine der Wichtigkeit der Sache entsprechende Stelle einzuräumen.

Otto Heller,
Oscar Burckhardt,
C. C. Baumann,
Emma Dapprich,
C. O. Schoenrich,
Lina Reinhardt Howie,
Wilhelmine Maier.

Sämtliche Beschlüsse, ausser Beschluss 3 unter Seminar und Bundesorgan, wurden angenommen.

Als nächster Tagungsort wurde Cincinnati gewählt.

Sodann trat eine Pause ein, während welcher der neue Verwaltungsrat sich wie folgt organisierte:

Präsident: Dr. H. H. Fick, Cincinnati, Ohio.

Vize-Präsident: Dr. Otto Heller, St. Louis, Mo.

Schatzmeister: Louis Hahn, Cincinnati, Ohio.

Schriftführer: John Eiselmeier, Milwaukee, Wis.

Der Präsident erklärte sodann den Lehrertag für beendet.

Frau Klara von Otterstedt, Schriftführerin.

Glossen zum letzten Lehrertage.

Von **Oscar Burckhardt**, Nat. Deutscham. Lehrerseminar, Milwaukee, Wis.

So hat er doch stattgefunden, obwohl einzelne voreilig besorgte Gemüther schon bereit waren, die Totenklage um ihn zu erheben. Es ging ihm ungefähr wie dem alten Juden, an dessen Sterbelager die gedungenen Weiber ihre Gebete, als hätten sie's gar eilig, mit stets vermehrter Schnelligkeit herunterschnatterten, und der dann den charakteristischen Ausspruch tat: „Sterben will ich, aber drängen lass' ich mer nicht.“ Auch der deutschamerikanische Lehrertag, von dem hier die Rede ist, liess sich durch das Schmerzensgeheul seiner warmen Gönner nicht zum Sterben drängen; nein, er starb überhaupt nicht, sondern erhob sich nach seiner zweijährigen Bettlägrigkeit, als hätte ihm nie etwas gefehlt, und alle sahen mit Verwunderung auf den frischen Gesellen; denn das erschien er trotz der nahezu vierzig Jahre, die er auf dem Buckel hatte. Die Alten wollten ihren Augen nicht trauen; sie fühlten sich wieder ganz wie anno dazumal, als sie den strammen Burschen in die Welt gesetzt hatten; die Jungen aber fühlten, wie sich das Eis um ihre Herzen löste. Das war ja gar nicht der schreckliche Magister, dessen steiflederne Weisheit sie im vornherein mit Schrecken erfüllte, sondern ein gar zutunlicher Kumpan, mit dem sich's gut verkehren liess. Sie schlossen sich ihm auch recht zutraulich an und blieben ihm zur Seite, nicht nur wo es Bier und belegte Brötchen gab, sondern auch dort, wo der Honig der Weisheit von beredten Lippen floss.

Es war ein ehrlicher und grosser Erfolg; das Verdienst aber, den 34. Lehrertag zu einem solchen gestaltet zu haben, gebührt in erster Linie zwei Faktoren: dem Bürgerausschuss von Chicago und der Universität dieser gastlichen Stadt. In umsichtigster und geschicktester Weise hatte das Lokalkomitee die Vorbereitungen getroffen. Der Appell an den Geldbeutel war dank der Überredungskraft der mit dieser delikaten Mission betrauten Persönlichkeit nicht ungehört verhallt; nicht nur die Ausgaben für die so ungemein gemüthlichen Festlichkeiten, die den Besuchern des Lehrertages zu Ehren veranstaltet wurden, waren gedeckt, sondern es blieb sogar noch ein Überschuss, welcher dem Lehrerseminar zugewendet wurde. Es war zwar keine Million, denn um selbst nur einen anständigen Bruchteil einer solchen zu erhalten, ist das Seminar in den Audienzsälen der Öl- und Stahlkönige eine zu unbekannte Grösse; aber was der ersten Ziffer an angehängten Nullen gebrach, das wurde ersetzt durch die

Freundlichkeit der Geber, und so gebührt ihnen ein ebenso herzlicher Dank, als ob eine der genannten Majestäten aus dem Übermass ihres Reichtums die siebenziffrige Zahl gespendet hätte.

Trugen die Festlichkeiten, für welche der Turnverein der Nordseite von Chicago in entgegenkommender Weise seine Halle zur Verfügung gestellt hatte, mit ihren Chor- und Solovorträgen, ihren Ansprachen und Annehmlichkeiten einen durchweg herzlichen Charakter, so verlieh andererseits der Umstand, dass zwei der Hauptversammlungen in den Räumen der Universität von Chicago stattfanden, den Verhandlungen des Lehrertages ein feierliches Gepräge. Was im besonderen die deutsche Abteilung der Universität zum Gelingen der Sache beitrug, kann nicht rühmend genug betont werden. In würdigen Worten hiess der Dekan der Universität, Professor Harry P. Judson, die Versammlung willkommen und übertrug ihnen die Freiheit der Universität und ihrer dem Getriebe der Grossstadt so entlegenen schönen Gründe.

Drei Professoren der deutschen Abteilung traten mit Vorträgen auf; zu ihnen gesellten sich die Herren Hohlfeld von Madison und Florer von Michigan. Wir müssten unseren kurzgefassten Artikel, der mehr ein sympathisch gedachtes Stimmungsbild als ein ausführlicher Bericht über den Verlauf des Lehrertages sein soll, zu einer das ganze Heft dieser Zeitschrift in Anspruch nehmenden Länge anschwellen lassen, wollten wir auch nur einigermaßen dem Ideengange aller dieser sowie der in der dritten Versammlung gehaltenen Vorträge nachgehen; nur das wollen wir feststellen, dass alle in ihrer Mannigfaltigkeit und ihrer durch die Individualität des Redners bedingten Färbung eine Fülle von Anregung boten; alles zusammengedrängt in den kurzen Zeitraum von wenigen Stunden, deren die zahlreichen Besucher noch lange in angenehmer Erinnerung gedenken werden.

Wie aufmerksam lauschte aber auch alles, zumal das junge Volk, welches vielleicht zum erstenmal einen Lehrertag besuchte; wie erfreute man sich an der unfehlbaren Rednergabe des Professors v. Klenze, der die bilderreichen Perioden seines Vortrages dahingleiten liess, ohne nur einen Augenblick ins Stocken zu geraten. Dann war es wieder Professor Cutting, welcher die Aufmerksamkeit auf sich lenkte. Schneidig wie sein Name war sein Auftreten und seine Sprache. Wie rollte er die R in seinem Vortrage; wie volltönend hoben sich die gefürchteten dunklen Umlaute von seinen Lippen. Doch das war nebensächlich; was hier fesselte, war der Umstand, dass in diesem Vollblutamerikaner eine deutsche Seele wohnt, als wäre sie ihm angeboren, als Frucht der liebevollen Vertiefung in den Geist unseres Volkes, wie wir sie in diesem Lande anstreben und wie sie uns in diesem Manne freilich nur als einem einzelnen Falle verkörpert entgegentritt. Eine beherzigenswerte Mahnung

sprach aus dem Auftreten dieses Mannes, besonders für die junge Lehrerschaft. Sagen wir es offen heraus: Sie, und wir meinen zunächst die jungen männlichen Lehrer, fühlen nicht durchwegs in sich das unerschütterliche Vertrauen zu der Sache, für welche sie zu wirken und zu kämpfen haben. Weil diese Sache vielseitigen Angriffen ausgesetzt ist, und zwar mehr versteckten und giftigen, als offenen und ehrlichen, so meinen sie, die Sache sei, wenn nicht gerade schlecht, so doch verloren. Nach und nach verfallen sie in Gleichgültigkeit, und von dieser ins entgegengesetzte Lager ist oft nur ein Schritt. Jener amerikanische Universitätslehrer aber, der sich mit seiner deutsch fühlenden Seele ein Stück des deutschen Gemütes erobert hat, er könnte sie durch Selbstbeispiel belehren, dass ihre Sache des Wirkens und des Kämpfens würdig ist, und dass eine Nation von ihrer Selbständigkeit und Würde nichts verliert, ja, dass sie nach beiden Richtungen gewinnt, wenn sie sich ein offenes Auge für die kulturellen Errungenschaften anderer Nationen bewahrt und das Beste daraus auf den einheimischen Boden verpflanzt, wo es den Grundbedingungen der eigenen Nation sich anpassend zu reicher Ernte emporblüht.

Wenn wir uns bei dem Namen des Herrn Professors Cutting länger aufgehalten haben, weil er uns Veranlassung gab, zeitgemässe Betrachtungen auszusprechen, so dürfen wir der Verdienste der Herren Hohlfeld, Florer und Kern nicht vergessen. Der Vortrag des Erstgenannten zeichnete sich durch die an ihm bekannte Abrundung und Klarheit aus; Professor Kern aber tat noch ein übriges, indem er sowohl in dem Erfrischungssaale den umsichtigen Hauswirt, als auf den Gründen der weitangelegten Universität den lebenswürdigen Wegweiser machte.

In den zwei ersten Versammlungen waren es fast ausschliesslich Universitätslehrer, die das Wort hatten, jedoch hegte wohl niemand die Befürchtung, als würde hier über die Köpfe der Mehrheit hinaus verhandelt. Es zeigte sich vielmehr gerade in diesem Umstande der schöne demokratische Geist, welcher diesem Lande eigen ist und der auch die auf der Höhe der Zinne Stehenden bewog, die Sache des Volkes, repräsentiert durch die zahlreichen Lehrer der Volksschule, zu der ihrigen zu machen. Dass hier Universitätslehrer, Mittelschullehrer und Elementarlehrer ohne Unterschied Schulter an Schulter für dieselbe Idee in die Schranken traten, auch das musste auf die junge Lehrerschaft, die Lehrerschaft der Zukunft, und an diese zunächst ist alles, was hier gesagt ist, gerichtet, einen bleibenden Eindruck machen.

Arbeit und Vergnügen, professioneller Ernst und naturgemässer Frohsinn wechselten in dem Programm des Lehrertages in angenehmer Weise ab. Der Sonntag, der zwischen die beiden Geschäftstage fiel, war der Erholung gewidmet. Ein Dampfer trug die Mehrheit der Besucher

hinaus in den Michigansee. Neptun war günstig gestimmt, sei es, dass er wie die anderen „Götter im Exil“ zahm geworden war; sei es, dass er von Galanterie sich leiten liess gegen die Lehrerinnen, welche ein Dichter aus Cincinnati als die „Unvergleichlichen“ bezeichnet hatte. Die Wahrheit wird wohl gewesen sein, dass er sich von seiner Nichte Minerva zu sehr fürchtete, als dass er die Überfracht von Weisheit, die auf diesem Schiffe versammelt war, mit Seekrankheit bedroht hätte, gegen welche alle Weisheit der Erde zunichte wird. So aber ging die Fahrt bei Ice Cream und Appetitbrötchen sanft und vergnüglich von statten.

Die dritte Hauptversammlung stand unter der geistigen Führung hervorragender praktischer Schulmänner, wie Max Griebisch, H. Woldmann und C. O. Schoenrich. Über ihre Vorträge können wir nur das wiederholen, was wir über die ihrer Kollegen von der Universität gesagt haben. Auch hier neue gewinnbringende Ideen und eine Fülle von Anregung, welche bei den in fürchterlicher Enge eingekeilten Zuhörern ersichtlich auf günstigen Boden fiel. Als Leiter der Debatte bewährte sich Herr Abrams wie immer. Mit den parlamentarischen Formen aufs genaueste vertraut, stets schlagfertig und dabei gemässigt, wusste er durch guten Humor auch den trockensten Verhandlungen eine Würze zu verleihen.

Drei Punkte waren es hauptsächlich, über welche eifrig debattiert wurde: der Lehrerbund, sein Organ und das Lehrerseminar. Alle drei bilden etwas Konsolidarisches und sollten bei einer zielbewussten Agitation stets als solches ins Auge gefasst werden. Gesunde und klare Beschlüsse, welche darauf hinzielen, wurden angenommen. Nun handelt es sich, dieselben auch in Kraft zu setzen. Ein wenig Umsicht von Seiten des neuen Vorstandes, etwas guten Willen von Seiten aller, denen die Sache am Herzen liegt, sollten genügen, eine Agitation, wie sie im Interesse aller drei Faktoren unerlässlich ist, ins Leben zu rufen. Der Lehrerbund bedarf einer grösseren Anzahl von Mitgliedern und zwar von bleibenden, die nicht nur im Kriegsfall, das heisst bei einem jeweiligen Lehrertage notgedrungen zur Mitgliedschaft sich entschliessen. Nur als wohlorganisierte und numerisch starke Vereinigung kann der Lehrerbund die Ziele durchführen, die er sich gesetzt hat, und im Erziehungswesen Amerikas die ihm gebührende Stellung einnehmen. Der jährliche Betrag von zwei Dollars, welcher zur Mitgliedschaft im Bunde und zum Bezug des Bundesorgans berechtigen soll, ist gewiss nicht so hoch angesetzt, als dass ihn nicht auch der gering bezahlte Assistenzlehrer erschwingen könnte. —

Um Bund und Bundesorgan aufrecht zu halten, bedarf es keiner grossen Geldmittel. Anders verhält es sich mit dem Lehrerseminar. Was diese Anstalt eigentlich ist und was sie in den drei Dezennien ihres Bestehens geleistet hat, wissen nur wenige; die meisten sind geneigt, es zu

unterschätzen. Wir sprechen hier *pro domo* und tun es mit voller Absichtlichkeit; denn wer wüsste besser wie wir, die wir jahrelang und oft unter schwierigen Verhältnissen dieser Anstalt unsere Kräfte geweiht haben, was ihr not tut; wer aber wüsste auch besser, dass alles, was an sie gewandt wird, wohl angebracht und verdient sei. Sollten sich wirklich unter den vielen mit den Gütern der Erde reichlich bedachten Männern, die bei aller Verehrung für das grosse amerikanische Vaterland sich noch die Liebe zur deutschen Sprache erhalten haben, nicht so viele finden, die ihr Scherflein beitrügen, um durch Aufbringung einer grösseren Summe das Seminar für immer aller finanziellen Schwierigkeiten zu entheben und es zu der Musteranstalt zu machen, für welche alle sonstigen Bedingungen vorhanden sind? Der harmonische Verlauf des Lehrertages liess uns mit etwas hoffnungsfreudigerem Blick in die Zukunft schauen.

Wenige Worte genügen, um über den Schluss des Lehrertages zu berichten. Dr. Heinrich Fick von Cincinnati wurde auf den Schild gehoben. Der Ausspruch „Le roi est mort, vive le roi“ wurde gottlob in seinem ersten Teil Lügen gestraft, indem wir unseren einheimischen König zwar etwas geschwächt, aber sonst gesund und zufrieden zu seinen Penaten zurückbrachten. Mit einer Begeisterung, welche die Maximaltemperatur von Cincinnati noch um ein Beträchtliches überstieg, schilderte der neue Präsident die Reize seiner Stadt, welche, wie die Bankettreden bewiesen, in der Lage war, gleich zwei Dichter auf einmal aus ihren weit geöffneten Toren hervorspringen zu lassen. Cincinnati wurde dementsprechend als der Vorort des nächsten Lehrertages bestimmt. Am Abend folgte man der Einladung des Bürgerausschusses zu einem prächtigen Bankett. Bei trefflichem Wein und trefflichen Reden schwanden die Stunden wie im Flug, und es war drei Uhr, als die Letzten durch die verödeten Strassen Chicagos ihren Hotels zuwandelten, soweit dies ihre physischen Verhältnisse gestatteten. Der Lehrertag war zu Ende.

The Importance of Contemporary German Literature for the American Student.

By **W. W. Florer, Ph. D.**, Ann Arbor, Mich.

This paper may seem out of place, inasmuch as the material considered should, as many may think, be limited to the college work on account of the age of the pupils. However, the college work depends entirely on the foundation laid in the secondary schools. The work in literature in the high schools must be so selected that it will help prepare

the scholars for life, as well as for college, which should also equip the student for life. Education which equips the pupil for life also gives him the best foundation for understanding the writings of the greatest teachers of man—the poets.

In beginning the study of a foreign literature two facts must be remembered—the style and language must be as simple and direct as possible, the thoughts must not be too remote from the „Weltanschauung“ of the pupil. The style and language of the poets will often prevent the pupil from grasping the thoughts of the poets. If the student can grasp the thoughts of the poets, the study of the style and language will be an easier task for him.

The American pupil should acquire as much as possible a practical use of the German language. He must also acquire a practical knowledge of the conditions which are the impelling forces in modern German life. It is far more essential for the American pupil to know the life of Germany today than to know the life of Germany of the last century. For Germany of today is exerting a powerful influence on America and this influence increases in geometric progression every month and every year. He should know not only the great ideal truths of the German people, but also the forces which are subtly at work undermining these ideal truths, so that he will be able to discriminate the value of things. For these conditions both good and bad will eventually exert a potent influence on our life and thought.

The average American youth can, to a great extent, understand modern German life, for German life is not so different from American life as one might imagine. I experienced one of my greatest surprises when, 12 years ago, I went to what I thought was a foreign country. I had been taught to look upon German life as an altogether different one from American life—in fact as one to be avoided rather than emulated. I soon discovered that German men were men, that German women were women, that German youth were youth—that this people was not so foreign after all—that they were fairly good Americans even before they come to our shores, for their hopes and their aspirations, their trials and troubles are about the same. I soon found out that the conditions of modern Germany were interrelated with the conditions of modern America. That was over a decade ago, and since that time a wonderful change has taken place. The change from 1893 to 1896 was far-reaching, yes astounding. What must be the change from 1896 to 1905?

The commercial world has recognized this—the statesmen have recognized this.

In a decade a powerful evolution has taken place affecting all classes, yes, springing from all classes. It is evident in every artery of German

life—the family, the school, the society, the church, aye even the Government. Yet how few teachers consider this side of the question when attending German institutions. And fewer still keep up the study of German life after having entered upon the career of teaching. One of the most unfortunate facts for the future of the teaching of German in this country is the growing tendency not to study in Germany.

We teachers must consider this evolution, or our work will be unpractical, if unpractical, unacademic in the broadest meaning of the word. The system of education of a decade ago unchanged, it not fitted for the needs of the world today. Still one observes but little change in the order and ways of presenting humanities. The inevitable result is that the young men are leaving the literary courses.

In the last two years I have heard successful men of the world regret that they had not been initiated into German life. They state that they wasted time on German grammar, learning material which Professor Sievers is so fond of saying is sufficiently incorrect to be placed in a German grammar. If not incorrect this material is not adopted to practical purposes. They regret that the teacher but rarely mentioned that there was a powerful growing nation in the very heart of Europe. They deplore the fact that in the study of the classics attention was hardly ever called to the real importance of those men who derived their inspiration not from the parchments of old, but from personal observation of contemporary life. These men regret that the teacher emphasized too much what the poets learned from the past and too little what influence the poets have had on the development of modern Germany—yes, what influence they still are having.

The progressive teachers of the country are mostly convinced of the fact that the use of German in the classroom must displace translation. The use of German is conceded to be good by many teachers who, however, give up this work in the study of the classics, and with sufficient cause. For the transition from the average first or second yearbook to the classic is very sudden. The pupils are not equipped to cope with the language, not to mention the *Weltanschauung* of the classical poets.

However, all must concede that the language of the modernists is simple and direct. This is especially true of Sudermann and Frenssen. The pupil does not need to waste time in laboring over complicated sentences, thereby growing discouraged and losing all interest in the works of the poets. The written language of the modernists, although savoring of books, is close to the spoken language of the educated people, and is to a great extent simple conversational language. This language appeals to the young American who is taught to be as concise and direct as possible.

The pupils are encouraged when they see that they can grasp it without too much trouble.

Then arises the problem of study of the thoughts and contemplations of men and women as reflected in literature. If the language offers fewer difficulties, it goes without saying that the pupil will comprehend more readily the author's meaning. They remember the thought far better than when compelled to work out complicated sentences. The time saved in the mechanical work can be far better employed in intensive study of the thoughts of the poets. I do not mean merely reading with the idea of covering pages, but reading with the intention of selecting and mastering the thoughts so that they can be remembered, not only for the day, but for the morrow.

One of the great tasks in literary work is to insist that the pupil should remember the currents of thought which permeate a masterpiece. This is far easier with the writings of the modernists than with the writings of the classical poets; due to two fundamental reasons—the clearness and directness of the language—a fairly good acquaintance with the *Weltanschauung* of the poet. Frenssen, for example, using the poet's own words, is treating the simple, deep life of the common people, and Goethe is writing for those 'who have lived, or are still living a *grosses Leben*'. It is far easier for the scholar to understand „*schlichtes, tiefes Leben*“, than „*grosses Leben*." The great majority of the pupils know the problems, the trials and conflicts of simple, deep life.

The understanding of the thoughts of the poets serves as a living dictionary for the student, for they can ascertain the meaning of words and idioms from the context, which is the acknowledged ideal towards which even the old school strives. The mere time saved in the use of the dictionary is an important factor, not to mention acquiring the habit of reading, that is selecting the poet's thoughts. The pupil has time to trace the development of the characters, to remember the conditions which hinder or further the character development, to follow the *Verwicklung* of the work, in short, to consider the *Gedankenfabrik* as a *Webermeisterstück*.

These few statements taken from the experience of the students are to me self evident.

The old eternal question arises—shall contemporary literature be taught in the schools? Many honestly believe that literature should not be introduced until it has stood the test of time. In other words, a living man can not know a good book when he sees it, but must wait for a generation, and in the meantime the world development has passed over his head. But some of us believe that literature is a real test of time and should accordingly be so considered. To paraphrase from 'The Three Faithful'—it can not be due to the material, however important that may be—it must

be due to us. I really think the trouble is, that we do not stand firmly in the whirl of humanity. We must stand firmly and keep our eyes open. Such as it is, life, round about us, we must see. Life is sparkling all about us, but, who sees the secreted springs and burns? Whence doth it come? Whither doth it go? Who knows that can accomplish more than other people.

The modernists contemporary students of man, the poets, have seen to a great extent the secreted springs and burns of modern life. They know whence it comes and whither it goes. They understand "das Gewirre der Leidenschaften, Familien und Reiche." It is true that they do not always present a whitewashed picture of the social conditions any more than was the habit of the classical poets. They prefer to depict them as they are, holding that everything has an "inwendigen guten Sinn und Zweck." Even those sad exposures of military life have accomplished their purposes. It is not necessary to consider all the literature in the schools as a basis of Lektüre. The pupils must not think that all of German life is such as reflected in the writings of the poets of today any more than in the writings of the poets of the past. Again the poets are sometimes prophets, as well as friends of men, and often describe conditions as they will become unless checked in time.

Consider merely one writer and behold what a wonderful life is unfolded before the pupil's eye. I mean Gustav Frenssen, whose works have entered into tens of thousands of German homes, although his name is not mentioned by Robertson, Nollen or Coar. What a picture of real German life is revealed of sin, of sorrow, of Heimat and fatherland, of true love and upright work. What a field of work is opened to the American student. He is introduced to the conditions which are undermining, as well as to the conditions which are uplifting German society—whether at home, in the neighborhood, in the state,—whether in school, in society, in church, in government. The influences of the great German-French war with its awful carnage are treated. What a lesson is contained in Jörn Uhl's reflection about the battle of Gravelotte, especially at this critical period. Modern commerce with its resulting fundamental social upheavals has not been neglected. We see the struggles of humanity in the great conflict for the survival of the fittest. We see many underlying causes of German emigration. How eagerly do the students enter upon this work, for they know how important it is to study the problems of the present, the greatest of which is the modern religious development, the key word to which, in the words of President Angell, is the 'return to Christ.' Compare my article on Frenssen, P. M., V. 3 and 4. What is true of Frenssen is likewise true of Hermann Sudermann, whom the German people are beginning to

appreciate as they should ; is true of Hauptmann and others, among these Otto Ernst.

The treatment of education alone is full of rich, important material, for we are so much under the influence of German schools. And we too often imitate the worst side—the mechanical side of Germany's far-reaching systems. How often do we see introduced into our schools ways and methods which the Germans have outgrown and which no longer correspond to the needs of the German people. It behooves the teachers of German to counteract this dire influence. For education which is not adapted to the needs of the people and which does not grow out of the nature of things and the character of the people is an abomination.

The study of the German Empire, of German customs, ideals, Realien in the broad meaning of the word, of German nature and lands with all their natural resources and products, of German farm and city life, with all their social movements is necessary to understand the development of contemporary German literature. How easy it is to introduce this work when the literature read in the classroom springs from these conditions, springs from the development of the German Empire. The students are only too anxious to know about this modern German life which sooner or later will exert an influence on their own life.

German becomes alive to them. They learn something which will always be of daily use to them whatever vocation they may pursue. The interest the students show in such work is manifest. They not only read the works of the poets, but reviews, articles and books on modern social conditions. They begin to follow the associated press reports and reports written by keen men for the large papers of Chicago, for example. Whatever critics may say, these reports are generally true. Miss Pond of Detroit spoke, in a recent paper, of the interest shown in this line by High School pupils. If this work could be carried out with system for several years, what valuable knowledge the young student would acquire.

But such work is almost impossible when the classics are introduced. The pupils after obtaining but a meagre knowledge, if any at all, of the present conditions are introduced into conditions altogether different. The inevitable result is confusion. They enter the study of the classics, as Frenssen so aptly states it, as if into a large tunnel.

The teacher may be interested in linguistic or esthetical problems, in the literary sources of the poets, especially in the influences of the classics, and neglects too much the treatment of the social conditions and the exposition of the Lebensinhalt. The treatment of liberty, which is after all the real theme of the Storm and Stress period is far more essential for the American youth than the treatment of Kunstform, yet one editor would eliminate the character of Attinghausen in Tell. A glance at the

numerous Schiller speeches will illustrate my point. Most of the speakers emphasized the ideals of Schiller, but made the fatal mistake thinking that the primary source of Schiller's ideals is to be found in his esthetical and philosophical studies, rather than in his direct study of the innate rights of man, in his observation of the irresistible development coming right out of the hearts of the German people, a development which grew and grew and finally broke out in the Revolution of 1848, a revolution which has given to America so many grand citizens. And this revolution did not stop in Germany in 1848, but is now evident in every nook and corner of modern German life.

What is the inevitable result of such misplaced work? When the student completes his college course, he is about as „klug wie zuvor,” as far as knowledge of Germany and the Germans is concerned, the knowledge of German life being the essential foundation for the understanding of German literature with its fulness of riches and beauties and strength.

Do not think that I am opposed to the study of *Kunstform*, linguistic development and literary sources of the poets. The pupil must first learn the *Lebensinhalt* of literature. He must study it directly. The means should be exposition, not lecture. Then he will be equipped for independent research in these important lines, and not until then. Do not think that I am opposed to the study of the classics. Various pamphlets prepared (with E. Wolf) for the study of the classics vouchsafe the contrary. I merely wish to emphasize a few sentences contained in a paper prepared for the last meeting, printed in the P. M., IV, 8, 9.

“I would select modern literature which, to a certain extent reflects German customs. Upon this one can base the conversational exercises. In this way neither side of the present demands would be neglected. By the time the student has reached the classics he has obtained a fair working vocabulary, provided the teacher has insisted on the use of German from the very beginning.”

Then I had in mind principally the language side of the question. However, the work in my classes the last two years have convinced me that a knowledge of modern Germany, in all its phases, in short of modern German *Weltanschauung*, is the best preparation for understanding the *Weltanschauung* of the German classical poets. First of all because it is easier for the American student to grasp, and secondly because with this knowledge he can begin to comprehend how much influence the *Weltanschauung* of the classical poets has exerted on the *Weltanschauung* of the contemporary writers and of modern life.

“If the student can only realize the fact that the poets are not mere dreamers writing for the esthetical amusement of man, that they give the most practical and sage philosophy which prepares youth for meeting the

problems of life; that the poets are the greatest teachers of man, they will not avoid the literary courses.

But they can not realize this unless the poets are treated as living men. The students know too little that the poets have drawn their inspiration from experience with the deepest depths of human struggles, after having first of all undergone a personal conflict for liberty.

We teachers too often forget that Luther mastered the social conflicts of Germany before he translated the Bible, which contains thoughts right out of the midst of human life; that Lessing experienced German life before he understood the „Wesen“ of the Greek tragedy and before he freed German literature from the shackles of the past; that Goethe did not divine the beauties of the classics until he had drawn inspiration from the study of the most interesting of all men; that Schiller worked out his declaration of independence in the light of the rights of man before he became German's grand poet of liberty.

Let us then profit from the lives of the very men we fain would teach; let us heed Goethe's word in Tasso:—

„Virgilien hör' ich sagen:
Was ehret Ihr die Toten? Hatten die
Doch ihren Lohn und Freude, da sie lebten!
Und wenn Ihr uns bewundert und verehrt,
So gebt auch den Lebendigen ihr Teil!
Mein Marmorbild ist schon bekränzt genug;
Der grüne Zweig gehört dem Leben an.“

Über den Gebrauch von Lehrbüchern beim Unterricht in der deutschen Sprache.

Von Professor Starr Willard Cutting, University of Chicago.

I.

Hier in Amerika verlässt man sich beim Schulunterricht auf die Verwendung von Textbüchern mehr als fast irgendwo sonst in der Welt. Auf allen Stufen von der untersten bis zur obersten hält man Lehrbücher für das *sine qua non* befriedigender Arbeit. Beim ersten Eintritt in die Schule bis zur Promotion konzentrieren die Schüler ihre Aufmerksamkeit hauptsächlich auf das gedruckte Wort. Darin erblicken sie die Summe dessen, was sie zu bewältigen haben, und halten sich für verpflichtet, dieses Wort im Gedächtnis zu behalten. Prüfungen sind in den Augen der

Kinder vor allem dazu da, klarzumachen, wer seine Schulbücher ungenügend beachtet hat. Man bereite sich am vernünftigsten darauf vor, wenn man besagte Bücher wiederholentlich durchstudiere.

Diese Überzeugung teilen auch meistens die Lehrer. Die Klassenarbeit und die Prüfungen auf allen Gebieten sind darauf zugeschnitten. Zahlenlehre, Erdkunde, Geschichte und all die andern Lehrzweige werden auf gleiche Art behandelt.

Nun ist es ja ohne Zweifel Tatsache, dass man im gedruckten Wort ein mächtiges pädagogisches Hilfsmittel erblicken muss. Aber es gibt keinen einzigen Lehrzweig, wobei man sich füglich in erster Linie auf Textbücher verlassen kann. Denn solche sind dem Durchschnittsmenschenkind „ein Buch mit sieben Siegeln“ bis ihre Behauptungen, Regeln und Klassifizierungen durch den mündlichen Vortrag des Lehrers richtig beleuchtet und in das rechte Verhältnis zu einander gebracht worden sind. Der Lehrer muss das selber wissen, was er seinen Schülern beibringen will. Er muss die Licht- und Schattenseiten des zu entrollenden Bildes richtig verteilen, das relativ Wichtigste gehörig betonen und das weniger Bedeutende dagegen zurücktreten lassen. Das alles lässt sich unmöglich mit Druckerschwärze erreichen. Der lebende Lehrer kanns allein.

Das soeben Gesagte gilt im allgemeinen für alle Branchen, die man in der Schule und auf dem College studiert. Unser ganzes Unterrichtssystem führt den Lehrer beständig in Versuchung, seine Pflicht zu versäumen und seine Schüler ihre Textbücher wie eine Art Betmaschinen gebrauchen zu lassen. Man muss dagegen ankämpfen und sich vergegenwärtigen, dass man selbst als Lehrer den Boden abstecken und gleichsam topographisch beschreiben und erklären sollte, ehe man den Schülern die gedruckte Lektion aufgibt. Diese soll dann in Abwesenheit des Lehrers, das mündlich schon Vorgetragene, ins Gedächtnis zurückrufen und, was Einzelheiten anbetrifft, ergänzen.

Wenn aber schon der Lehrer der Mathematik dies beherzigen und die gedruckte Zahlenlehre seinem eigenen mündlichen Unterricht subordinieren muss, so gilt dies doch tausendfach für den Lehrer einer modernen Sprache wie des Deutschen. Denn eine Sprache lebt nur im Munde des Menschen; sie führt nur eine Scheinexistenz im gedruckten Wort. Was irgend ein Sprachbuch dem Anfänger bieten kann, bleibt solange tot, bis der Lehrer es durch mündliche Behandlung belebt. Als tote Sprache steht das Deutsche als Unterrichtszweig auf derselben Stufe wie die Zahlenlehre oder die Erdkunde. Auch hier muss der Lehrer seinen mündlichen Unterricht in den Vordergrund stellen und das Lehrbuch als Sekundärmittel betrachten. Wer aber nicht einsieht, dass die Sprache sich in erster Reihe an das Ohr und erst in zweiter Linie an das Auge richtet, der missversteht ganz und gar die Natur des zu behandelnden Gegenstandes. Denn

eine moderne Sprache ist im Grunde genommen eine nach gewissen Gewohnheitsgesetzen bestimmte Aufeinanderfolge artikulierter Laute zum Ausdruck beliebiger Ideen- oder Gedankenreihen. Das Beherrschen einer Sprache bedeutet vor allem Vertrautheit mit deren einzelnen Lautzeichen und mit den Gesetzen ihrer gewohnheitsmässigen Kombination zu grösseren oder kleineren Komplexen. Die Schreibschrift oder Druckschrift verhält sich zur Sprache selbst nicht anders als die geschriebene oder gedruckte Partitur sich zur musikalischen Intention des Komponisten verhält. Die Partitur hat aber für den Lernenden im Gebiete der Tonkunst erst dann Bedeutung, wenn sie durch Töne interpretiert wird. Der Anfänger in der Musik braucht zuerst Anweisung im Hervorbringen melodischer Töne entweder durch die eigene Stimme oder durch irgend ein Instrument. Erst nachdem er das schon kann, gewinnt für ihn die einfachste gedruckte Tonleiter irgend welche Bedeutung. Wenn er diese dann später erblickt, so ruft sie ihm die betreffenden Tonverhältnisse ins Gedächtnis zurück, ähnlich wie die gedruckten Wortzeichen einem, der die betreffenden Laute schon gehört und verstanden hat, besagte Laute in den Ohren wieder erklingen lassen.

Jede moderne Sprache hat ihren eigenen Rhythmus und Tonfall, der für das Volk charakteristisch ist, dessen Gesamtleben sie hervorgebracht hat. Diese Momente, die man ja nicht mit den Klangwerten einzelner Vokabeln verwechseln darf, verleihen der Sprache eine eigenartige Musik, deren Wertschätzung eine der wichtigsten und zugleich schwierigsten Errungenschaften des Lernenden ist. Denn diese musikalische Eigenart durchdringt jeden Satz — ja, sogar jedes Wort der betreffenden Sprache und bedingt die absolute Unmöglichkeit einer vollgültigen Übertragung der Intention eines Verfassers aus einer Sprache in eine andere. Wer eine Sprache hauptsächlich mit den Augen lernt, bleibt sein Leben lang Philister, was die rein musikalischen Eigenheiten der Lyrik, Epik und Dramatik anbelangt.

Schon deshalb muss der Sprachlehrer dafür sorgen, dass das gesprochene Wort nicht durch das gedruckte Buch erstickt oder gar verdrängt wird. Das Tetsbuch muss schon unter diesem Gesichtspunkt betrachtet den mündlichen Unterricht bloss unterstützen und ergänzen — nie aber als Äquivalent dafür betrachtet werden.

Um den deutschen Satz zu verstehen, muss man sich ein instinktives Gefühl für die Bedeutung und Stellung zahlreicher Partikeln und Redewendungen der Umgangssprache aneignen. Gerade hier gibt es aber eine gleitende Skala von Stellung und Betonung, die sich nur durch das gesprochene Wort klarmachen oder erlernen lässt. Stellt man dabei das Lehrbuch in den Vordergrund, so bekommen die Schüler nur eine mechanische Auffassung vom Satze als Redeeinheit, die ein wirkliches Eindrin-

gen in den Geist der Sprache ganz unmöglich macht. Es ist dies also ein weiterer Grund, weshalb der erfolgreiche Sprachlehrer das gesprochene Wort als Hauptmittel und das Lehrbuch als Sekundärmittel zur Lösung seiner Aufgabe betrachten muss.

II.

Das schon Gesagte legt die Frage nahe: welche Art Lehrbücher kann man beim Sprachunterricht am vorteilhaftesten gebrauchen? Diese Frage lässt sich nur dadurch beantworten, dass man auf die dabei Ausschlag gebenden Momente aufmerksam macht. Vor allem muss man die Persönlichkeit, die bisherige Erfahrung und die besondere Ausbildung des jeweiligen Lehrers berücksichtigen. Schon diese Momente können derart variieren, dass sich das oft zitierte Wort schon hier anwenden lässt: „Eines schickt sich nicht für alle.“ Was dem einen Lehrer recht ist, passt oft gar nicht zum Zwecke seines Kollegen. Ein Gärtner kann oft mit der Hacke mehr ausrichten als sein Genosse mit dem Spaten und umgekehrt. Das Lehrbuch ist eben nur ein Werkzeug in der Hand des Lehrers. Der Eigenartigkeit dieser Hand muss also gehöriger Spielraum gelassen werden. Und dennoch gibt es gewisse Werkzeugarten, die sich im Laufe der Zeit infolge des zu bearbeitenden Materials und der Beschaffenheit der Menschenhand als bevorzugte Typen ergeben haben. Ehe wir aber versuchen, anzudeuten, welcher Art das Lehrbuch beim Sprachunterricht sein sollte, erinnern wir uns an die andern veränderlichen Grössen der Gleichung. Es sind das vornehmlich die Persönlichkeit, das Alter, der Bildungsgrad und der Zweck des Lernenden, sowie auch die Länge des deutschen Sprachkursus und dessen Stellung in dem betreffenden Schulplan. Diese und ähnliche Variablen schliessen alles Dogmatisieren über Einzelheiten aus.

Ich halte aber dennoch dafür, dass der beste Typus von Lehrbüchern zum deutschen Sprachunterricht gewisse gemeinsame Merkmale aufweisen:

1. Sie sind kurz. Das ist schon deshalb nötig, weil sie den Lehrer nicht ersetzen, sondern unterstützen und ergänzen sollen.
2. Sie stellen das Zeitwort in den Vordergrund des Interesses. Das Zeitwort ist der eigentliche Sitz des Sprachlebens. All die anderen Redeteile erhalten aus ihrem Verhältnis zum Zeitwort ihre relative Bedeutung im Satze. Für den Lernenden ist es daher von grösster Wichtigkeit, mit dem Zeitwort gleich anfangs bekannt zu werden. Denn nur so erscheinen ihm die anderen Redeteile als Glieder eines lebendigen Organismus anstatt als Bestandteile eines toten Mechanismus. Nicht die blassen, abstrakten Verba, sein und haben, sondern die eigentlichen Handlungszeitwörter bieten dem Lernenden die besten Lehrbücher von vornherein.

3. Um das Zeitwort als Mittelpunkt gruppieren die besten Lehrbücher das übrige grammatische Material nach einer vom Grad der relativen Wichtigkeit der Einzelheiten bestimmten Reihenfolge. Was dem Lernenden gleich anfangs am rätselhaftesten vorkommt und die grösste Schwierigkeit bereitet, wird zuerst behandelt und klar gemacht. Das Seltene wird erst nach Erledigung des häufig Vorkommenden berücksichtigt. Das Bedürfnis des Lernenden, und nicht die grammatische Tradition bestimmt also die Anordnung des grammatischen Materials.

4. Zahlreiche Beispiele jedes zu beleuchtenden Punktes stehen voran: die kurzgefasste klare Regel folgt erst nach, als Schlussfolgerung aus dem schon Gebotenen. Das Beispiel ist konkret; die Regel ist abstrakt. Das Konkrete prägt sich aber dem Gedächtnis viel leichter ein, als das Abstrakte. Ja, man gelangt erst durch das Konkrete zum Abstrakten. Die Reihenfolge der Natur selbst kann auch von den besten Lehrbüchern nicht übertroffen werden.

5. Die Vokabularen definieren die Worte der Muttersprache des Schülers durch deutsche Worte; nicht umgekehrt. Denn der Lernende konzentriert seine Aufmerksamkeit vornehmlich auf die Ausdrucksmittel der Sprache, in der er übersetzt. Der jedesmalige letzte Eindruck sollte aber beim Übersetzen deutsch sein und bleiben.

6. Wo im Laufe der Zeit der Sprachgebrauch sich derart verändert hat, dass er mit den überlieferten Paradigmen der systematischen Grammatik nicht mehr übereinstimmt, da passt das vernünftige Lehrbuch das Paradigma dem wirklichen Sprachgebrauch an, und erklärt in einer Fussnote die Abweichung vom Altüberlieferten. Denn der Eindruck des als normal hingestellten Paradigmas ist viel tiefer und wirksamer als die Angaben etwaiger Fussnoten. Wenn also ein Lehrbuch dem Schüler zu verstehen gibt, die Formen: *ich habe — wir haben, ihr habet, sie haben* seien nach heutigem Sprachgebrauch normale Konjunktivformen, so heisst das den wirklichen Tatbestand geradezu auf den Kopf stellen, und das Missverständnis lässt sich nicht durch eine Fussnote wieder aufheben.

7. Die besten Lehrbücher enthalten zahlreiche Aufgaben zur Einübung der vom Lehrer schon mündlich besprochenen Prinzipien. Solche Aufgaben sind so eingerichtet, dass der Lernende durch Hinzufügung von fehlenden Flexionsendungen, Einschaltung von weggelassenen Partikeln, Herstellung der richtigen Wortfolge oder sonstwie beweisen muss, dass er die einschlägigen Prinzipien ordentlich versteht. Das vom Lehrbuch gebotene Schema wird nur skelettartig angelegt, um innerhalb mässiger Grenzen für zahlreiche solche Übungsstücke Raum zu gewinnen. Diese skelett-

mässige Anlage der Aufgaben ist auch deshalb wünschenswert, weil man den Lernenden durch recht viele Übungen zu selbständiger Arbeit anleiten will, und weil solche Übungen von Fragezeichen gleichsam strotzen müssen.

8. Sowohl der Lesestoff als auch die darauf fussenden Aufgaben bestehen nicht etwa aus isoliert dastehenden Sätzen, sondern aus zusammenhängenden Gedankenreihen. Diese sollten logisch sein und in leicht ersichtlicher Beziehung zu den Gegenständen studentischen Interesses stehen.

9. Die besten Lehrbücher bieten in den Vokabularien Wörter, die man nicht etwa einmal, sondern vielmal im Laufe des Kursus gebraucht. Was das Aneignen des Wortschatzes anbelangt, gibt es kein wichtigeres Prinzip als das der Wiederholung. Der Lernende muss sich seinen Wortschatz selber allmählich aufbauen, indem er seine früheren und frühesten Errungenschaften mit den späteren kombiniert und wieder kombiniert, bis ein Ganzes dadurch entsteht, dessen Bestandteile durch Ideenassoziation miteinander eng verbunden sind. Dasselbe gilt natürlich nicht nur von Vokabeln, sondern auch von allen idiomatischen Redewendungen. Dieses Kumulativverfahren allein führt zum Ziel.

10. Als Gedächtnishilfsmittel zur Aneignung des fremden Wortschatzes bietet das Musterlehrbuch die Vokabeln und Idiome der Sprache in verwandten Gruppen. Die Verwandtschaft kann wohl verschiedener Art, muss aber stets leicht verständlich sein. Als verbindender Kitt kann z. B. das Prinzip der Wortstammverwandschaft, der Bedeutungsähnlichkeit oder -gegensätzlichkeit oder der formellen oder sachlichen Ähnlichkeit mit entsprechenden Elementen der Muttersprache sein.

11. Die besten Lehrbücher berücksichtigen vornehmlich solche syntaktische Punkte, welche vom Normalsprachgebrauch der Schüler abweichen. Für den Amerikaner, der deutsch lernt, gehören folgende Momente zu den schwierigsten Abschnitten der Arbeit:

- a) die gerade, invertierte und nebensätzliche Wortfolge;
- b) der Konjunktiv der indirekten Rede;
- c) die Modalhilfszeitwörter, besonders deren zusammengesetzte Zeitformen;
- d) das reflexive Zeitwort;
- e) das Zeitwort mit dem Genitiv;
- f) Die Vorwörter *an*, *auf*, *hinter*, *in* usw., auf die Fragen „Wo?“ und „Wohin?“;
- g) die sogenannten Partikeln *denn*, *ja*, *doch*, *wohl*, *eben*, *erst*, usw.

Hinlängliche Berücksichtigung dieser und ähnlicher Punkte muss das zweckmässig angelegte Lehrbuch wie ein roter Faden durchziehen.

Es genügt nicht, sie ein einziges Mal, wenn auch noch so klipp und klar vorzutragen. Sie müssen bei der Gesamtheit der Übungen gleichsam den Hauptton erhalten und sogar dort, wo andere Momente im Vordergrunde stehen, müssen sie nebetonig mitklingen.

III.

Aber das denkbar beste Lehrbuch ist bloss ein Werkzeug in den Händen des Lehrers und seiner Schüler. Zu oft vergisst man, dass dem Lehrer die Aufgabe obliegt, dem Lernenden klarzumachen, wie er das Lehrbuch gebrauchen soll. Es genügt ja nicht, zu betonen, dass das Textbuch nur nebensächliche Bedeutung habe und von den Schülern zu verlangen, sie möchten dem Vortrag des Lehrers ihre Hauptaufmerksamkeit schenken. Der Lehrer muss selbst die Anlage des Buches ganz genau kennen und muss seinen Schülern bestimmte und klare Anweisungen über den Gebrauch davon ausserhalb der Klasse geben. Sonst verfehlt der Schüler den rechten Zusammenhang zwischen dem mündlichen Unterricht des Lehrers in der Klasse und den vom Buch gestellten Aufgaben für den Hausverbrauch. Dass der Schüler die schriftlichen Aufgaben auch für sich mündlich behandle, ist ja nicht weniger wichtig, als dass der Lehrer das gesprochene Wort in der Klasse betone. Ein Hauptstück der Aufgabe des Lehrers besteht also in eben diesen detaillierten Anweisungen über die Art, wie der Schüler das gedruckte Wort zu Hause zuerst laut vor sich hin lesen und dann in Fragen und Antworten zergliedern soll. Das soeben Gesagte ist schon deshalb von grösster Wichtigkeit, weil die Schüler nur durch solche mündliche Versuche sich eine richtige Aussprache aneignen können. Es ist aber unter einem anderen Gesichtspunkte betrachtet noch wichtiger. Denn gerade die mit solchen mündlichen Versuchen verbundene Selbstätigkeit verhilft dem Lernenden rascher und sicherer als irgend was anderes zur richtigen Auffassung der Sprache als lautlichen Mittels zum Ausdruck der Gedanken. Jeder Lehrer wird mir wohl zustimmen, wenn ich betone, dass die Schüler dieses mündliche Verfahren einst von selber einschlagen und dass man sie wiederholentlich dazu antreiben muss. Das kommt wohl zum grössten Teil von der langjährigen Gewohnheit, die eigenen Augen überall wo möglich für die Ohren zu substituieren. Die mit dieser Gewohnheit verknüpfte Trägheit und instinktive Abneigung gegen alle stimmliche Gymnastik muss vom erfolgreichen Lehrer bekämpft und überwunden werden. Dies muss man aber von vornherein begreifen und geeignete Massregeln dagegen treffen; sonst wird es bald zu spät, das Versäumte nachzuholen.

Auch in anderer Hinsicht muss der Lehrer das Textbuch so erklären und behandeln, dass seine Schüler es im Lichte einer Unterstützung und

Erweiterung der mündlichen Stunden betrachten. Wem es wirklich gelingt, seine Schüler zum rechten Gebrauch eines geeigneten Lehrbuches in diesem Sinne zu veranlassen, der wird mit Vergnügen gewahren, dass sich erfreuliche Resultate trotz knapp zugemessener Stundenzahl und übermässig grosser Klassen erzielen lassen.

Realien im neusprachlichen Unterricht.

Von **Dr. Paul V. Kern**, University of Chicago.

Da das offizielle Organ der neusprachlichen Reform Deutschlands, Wilhelm Viectors *Neuere Sprachen* (Marburg in Hessen, N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung; New York, Gustav E. Stechert, 9 East 16th Str. — 12 M. jährlich) noch immer in den Vereinigten Staaten recht wenig bekannt ist, scheint es vielleicht nicht unangebracht, einmal hier kurz zusammenzufassen, was die zwölf Jahrgänge der Zeitschrift *) über den für den neusprachlichen Unterricht so wichtigen Gegenstand der Realien bisher gebracht haben. Zwar bearbeiten die Neueren Sprachen als fremdsprachliches Organ für Deutschland die französischen und englischen Realien, aber die Prinzipienfragen des neusprachlichen Unterrichts sind überall dieselben und wir, die Lehrer des Deutschen in einem englisch sprechenden Lande, werden ihre für das Englische und Französische gewonnenen Resultate leicht in spezifisch deutsches Material umsetzen können.

Kein Sprachunterricht, ob in den klassischen oder modernen Sprachen, ob nach alter oder neuer Methode erteilt, kann sich heute mehr auf die blosse Erlernung der formalen Seite der Sprache beschränken. Überall wird Bekanntschaft des Inhalts des in der Sprache Gebotenen, nicht nur Beherrschung ihrer äusseren Form angestrebt. Man streitet sich aber um zweierlei, nicht nur um die beste Methode, dies zu erreichen, sondern auch um die Masse und vorzüglich um die Beschaffenheit des inhaltlich Erreichbaren. Auch heute noch möchten einige ausser der Sprache nur Literatur lehren, andere fordern kühn von der heutigen Lektüre nicht nur Einführung in die fremde Literatur, sondern auch eine solche in das ganze Volkstum der fremden Nation. Schon lange verlangt die Prüfungsordnung von den deutschen Kandidaten der klassischen Philologie „eine zu

*) Vgl. besonders: A. Würzner, *Realien und Bilder im englischen Unterricht*, N. Spr. I, 245 ff.; Wilhelm Scheffler, *Bild und Lektüre*, N. Spr. II, 113 ff.; W. Grote, *Realienkunde und Realienkenntnis*, ib. XIII, 10 ff.

wissenschaftlicher Fortbildung befähigende Bekanntschaft mit den Hauptperioden der griechischen und römischen Geschichte, den Staatseinrichtungen, dem privaten Leben, der Religion und Sage, sowie der Philosophie der Griechen und Römer, Vertrautheit mit der Archäologie, soweit sie erforderlich ist, um durch sachkundige Behandlung zweckmässig ausgewählter Anschauungsmittel den Unterricht wirksam zu unterstützen." Wenn alles dies schon für ein Verständnis der toten Sprachen Voraussetzung ist, um wieviel mehr wird die Kenntnis des Lebens, der Sitten, Gebräuche, der materiellen Kultur des fremden Volkes Forderung für die neueren Sprachen! Diese blieb denn auch von der Reformpartei nicht aus und wurde in den preussischen Lehrplänen und Lehraufgaben für höhere Schulen vom Jahre 1901 offiziell anerkannt. Sie ist also für Deutschland Tatsache geworden. Da lesen wir z. B. „Sprechübungen in jeder Stunde nicht bloss im Anschluss an Gelesenes und an Vorkommnisse des täglichen Lebens, sondern über Geschichte, Literatur, Kultur des französischen Volkes"; oder: „Die Übungen im Sprechen schliessen sich an die Lektüre an und erstrecken sich ausserdem auf Vorkommnisse des gewöhnlichen Lebens und auf Belehrungen über Land und Volk Englands"; oder: „Bei der Auswahl der Lektüre ist vornehmlich dasjenige Gebiet zu berücksichtigen, welches in die Kultur- und Volkskunde einführt." Wenn daher, wie wir sehen werden, zwar die Realienfrage auch für solche, die nach alter Methode unterrichten, wenigstens so lange sie an Literatur glauben, nicht ohne Interesse ist, dürfen wir erwarten, in der umfangreichen Reformliteratur der letzten dreissiger Jahre die beste Ausbeute für die Realienkunde zu finden.

Die oben skizzierte Evolution des neusprachlichen Unterrichts (Sprachunterricht-Formalien; Unterricht in Sprache und Literatur-Formalien, Idealien; Unterricht in Sprache, Literatur und Volkskunde-Formalien, Idealien, Realien) kann uns zugleich klar machen, war wir unter Realien zu verstehen haben.

Verstehen wir unter Deutsch nur die deutsche Sprache, so erschöpfen wir den Begriff Deutsch am allerwenigsten. Die Sprache allein zeigt verhältnismässig wenig von der fremden Kultur, wie schon aus der Betrachtung hervorgeht, dass verschieden sprechende Völker dieselbe Kultur haben können. Zur Aneignung des blossen Sprachguts können unter Umständen Grammatik und Wörterbuch genügen, die sogenannten Formalien. Der Unterricht in der schönen Literatur eines anderen Volkes, zweitens, muss vom Standpunkte des Sprachunterrichts je nach dem Betribe verschieden beurteilt werden. Der rein ästhetische Betrieb desselben in der Schule befördert das Sprachgefühl nicht; Beweis, dass er sich sogar der fremden Form ganz entheben und mit Erfolg vermittelt Übersetzungsliteratur gelehrt werden kann. Zudem ist er nicht gründlich. Welcher

Schüler kann beispielsweise Schillers Wallenstein verstehen, wenn die politischen und kulturhistorischen Gesichtspunkte unberücksichtigt bleiben? Das andere Extrem liegt vor, wenn der Lehrende, obwohl er seiner Klasse dabei vieles Fremde beibringen mag, durch seinen Kommentar den Dichter buchstäblich erdrückt. Nun gibt es natürlich auch kunstsinnige Lehrer der Literatur, die eine gewisse Sachkenntnis für die Lektüre für unerlässlich erachten und auch die goldene Mitte zu halten verstehen, aber wir müssen trotz alledem zugeben, dass aller Literaturunterricht mehr das allgemein Menschliche, sozusagen das Internationale, als das Fremde und Eigenartige in den Vordergrund stellt, dass er in dem grossen deutschen Schriftsteller weniger den Deutschen als den grossen Geist sieht. Es ist daher keine Kritik des literaturgeschichtlichen Unterrichts, wenn wir sagen, dass er sich vorzüglich mit dem Idealen, weniger mit dem Nationalen beschäftigt, wobei erst in zweiter Linie alles Andere in Betracht kommt, z. B. auch, ob ein Literaturerzeugnis ein Beitrag von diesem oder jenem Volke ist. Der Unterricht in der deutschen Literatur lehrt Vieles und Gutes, bleibt aber Literaturgeschichte und ist nicht identisch mit dem Sammelbegriff Deutsch, denn die deutsche Literatur ist nur ein Bruchteil des deutschen Volkstums. Ganz anders kommt dies fremde Volkstum in der dritten und neuesten Unterrichtsmethode zur Geltung. Hier soll nicht nur Sprache und Literatur gelehrt werden, hier soll durch moderne Lektüre auch Bekanntschaft mit den staatlichen, gesellschaftlichen und kirchlichen Verhältnissen, mit den Sitten und Gewohnheiten, den Einrichtungen der anderen Nation gewonnen werden. Diese Methode ist einmal eine grundehrliche Methode. Sie will, dass der Schüler verstehe, was er liest. Nicht selten ist eine Übersetzung ein blosses Spielen mit Worten, nämlich immer dann, wenn der eigene Ausdruck nicht mehr besagt als der fremde. Gesetzt, eine englische Klasse junger Deutscher oder Franzosen lese einen der Seeromane Coopers; was nützen ihnen da die blossen deutschen Seeausdrücke, wenn die Vorstellung fehlt? Man kann natürlich der Meinung sein, ein Schüler brauche so etwas nicht zu wissen; dann wähle man eine andere Lektüre. Und was geschieht einem dann? Man mag quantitativ weniger unverständliche Begriffe antreffen, aber vermeiden kann man sie nicht. Noch soll dies sein, denn Erweiterung unserer begrifflichen Anschauung ist ja gerade einer der Zwecke alles Lesens. Letzte Woche stiess eine meiner Klassen zufällig auf folgende drei jedem Norddeutschen geläufigen Fischnamen: Plötze, Dorsch, Schleie, die die gewöhnlichen Wörterbücher beziehungsweise durch die nichtsbesagenden roach, torsk, tench wiedergeben. Zwei derselben (*leuciscus rutilus* und *gadus morrhua*) sind vorzüglich Nordseefische, die Schleie (*tinca vulgaris*) gehört zur Karpfenfamilie und lebt in Seen und Flüssen Mitteleuropas; keiner kommt in Amerika vor. Diese Methode will daher zuvörderst die

realen Tatsachen lehren, die vor schiefer Auffassung schützen. Sie will durch Beschäftigung besonders mit den abweichenden Seiten der fremden Natur und Kultur verständnisvoll in den fremden Volkscharakter einführen. Sie will so vor voreiligen und einseitigen Schlüssen bewahren und vor nationaler Selbstüberhebung. Beispiele wie die drei oben gegebenen, die sich aus den verschiedenen Verhältnissen zweier Länder ergeben, kann ein jedes von uns leicht aus eigener Erfahrung vervielfältigen. Sie erfordern nicht Wortübersetzung, sondern Sacherklärung, und unsere Methode nimmt in solchen Fällen das Reallexikon und die Anschauung zur Hilfe. Über die Anschauungsmittel im neusprachlichen Unterricht äusserte sich der Veranstalter einer Ausstellung derselben gelegentlich einer neuphilologischen Versammlung zu Dresden wie folgt: „Da es die Aufgabe des Unterrichts ist, Begriffe zu bilden, so kann der Unterricht, wenn er seine Aufgabe erfüllen will, nicht vielseitiger Anschauung entbehren, auf der allein Begriffe sich aufbauen. Besonders bei geschichtlichen und geographischen Stoffen ist Anschauungsmaterial unerlässlich, wenn überhaupt der Schüler mit Namen von Personen einen Begriff der Persönlichkeiten und bei Ortsnamen irgend eine Vorstellung der Örtlichkeit erlangen soll. . . . Wenn irgend möglich soll daher die Lektüre durch bildliche Vorstellungen belebt und gegenständlich betrieben werden, wodurch zugleich die Phantasie angeregt wird, das Wort in lebendige Vorstellung der Dinge umzusetzen.“ Weil der Schüler durch ein solch gründliches Verfahren wohl etwas später, aber doch besser vorbereitet zu den Schätzen der fremden Literatur gelangt, ist dieser Unterricht deswegen der schönen Literatur nicht feindlich.

Je nach der Art der Schule werden die Realien Verschiedenes begreifen. Für die Schulen, die in erster Linie ein praktisches Ziel verfolgen, wie Handels- und Gewerbeschulen, genügt es, die Schüler mit dem Ausland der Gegenwart bekannt zu machen. Zu ihren Zwecken, Erlernung der modernen Umgangssprache, reicht Bekanntschaft mit den heutigen fremden Verhältnissen aus, „zu wissen, wie der Fremde heute lebt, wohnt und isst“ (was natürlich zur Betrachtung ihrer staatlichen und wirtschaftlichen Einrichtungen, ihrer Politik und Ähnlichem führt). Soll aber der Sprachunterricht eine höhere Bildung gewähren und in die fremde Kultur überhaupt einführen, muss der Begriff Realien weiter gefasst werden. Dann müssen wir in die Vergangenheit zurücksteigen, zu sehen, woraus das Heutige geworden, und uns nicht nur die Äusserlichkeiten des anderen Volkstums, sondern auch die innere Kultur vorführen, deren zwar nicht alleinige, aber deren höchste Blüte immer die klassische Literatur eines Volkes sein wird. Wenn die Realien gewöhnlich als alle äusseren Betätigungen des fremden Volkstums definiert werden, sieht Dr. Würzner in Wien daher in ihnen schlangweg den Ausdruck für die gesamte Geschichte

und Kultur des fremden Volks. „Zu erkennen“, sagt er, „wie die Welt und das Leben sich im fremden Geiste abspielt, der bewusst oder unbewusst sich geltend machende Vergleich mit der eigenen nationalen Auffassung, darin liegt der wahre Wert des fremden Unterrichts in den neueren Sprachen.“ Mit Recht sehen die Reformer in dieser Weise zu unterrichten nicht nur eine Erweiterung, sondern ebenso sehr eine Vertiefung der Unterrichtszwecke. Nur auf Grund einer solchen Auffassung des neusprachlichen Unterrichts scheint mir eine Gleichstellung der modernen mit den klassischen Sprachen berechtigt.

Wenn wir nun betrachten, was die Realien im Einzelnen umfassen, so scheint das Material auf den ersten Blick schier unermesslich. Wir können aber von vornherein alles ausscheiden, was die nationale Eigenart nicht oder weniger zum Ausdruck bringt. So ist alle Lektüre zu verwerfen, die nicht das speziell zu studierende Volkstum behandelt. Lesematerial aus Mommsens Römischer oder Curtius' Griechischer Geschichte z. B. ist trotz der Klassizität dieser Autoren aus dem deutschen Unterricht im Auslande zu verbannen; gleichfalls viele der auf Deutsch geschriebenen historischen Romane, wie etwa die von Georg Ebers, weil sie Darstellung des „ägyptischen“ Volkslebens sind. Oder wenn eine Nation einen gewissen Baustil einfach entlehnt hat, ohne ihn weiter auszubilden, oder zu einer gewissen Zeit keine nationale Musik besass, sind ihre Leistungen auf diesen Gebieten der Kunst für uns ohne Interesse. Trotz alledem bleibt aber noch ein so gewaltiges Material übrig, dass kein Lehrsystem zu einer vollständigen Kenntnis der Realien verhelfen kann. Die Schule kann nur in dies grosse Gebiet einführen durch Lehren einzelner charakteristischer Abschnitte desselben. Welches sind diese?

Schon für den Hamburger Neuphilologentag des Jahres 1896 veranstaltete Prof. Dr. G. Wendt aus Hamburg eine Ausstellung englischer Unterrichtsmittel, die den deutschen Lehrer des Englischen mit den vorhandenen englischen Realien und ihren Anschauungsmitteln bekannt machen sollten. Den Katalog (bei M. Fritsche, Hamburg, erschienen) konnte ich nicht einsehen, aber zwei Auszüge in den Neueren Sprachen (Vol. III, 617; vol. IV, 240) zeigen uns, wie Wendt seinen Gegenstand angriff. Was liegt nun näher, als uns solche Vorarbeit (die Weltausstellung zu St. Louis beschränkte sich auf eine Zusammenstellung der Hilfsmittel für den neusprachlichen Anschauungsunterricht, vgl. *Pädagogische Monatshefte*, Februar 1905) zu nutze zu machen. Könnte nicht der Deutschamerikanische Lehrerbund oder die Modern Language Association eine Kommission ernennen, die unter tätiger Mitwirkung der einzelnen Mitglieder ein ähnliches Schema mit deutschem Material ausfüllte? Ein Einzelner kann diese Arbeit, besonders von Amerika aus, nicht leisten. Hierzulande, fürchte ich, existiert erst wenig Material, aber ein Teil des

in Deutschland für neusprachliche und andere Unterrichtszwecke Produzierten ist für uns brauchbar und das Eine oder Andere davon ist diesem oder jenem von uns bekannt. Wäre die Sammlung zunächst auch nicht vollständig, entspräche sie doch einem schreienden Bedürfnisse alles fortschrittlichen Unterrichts! Ja, die auffällige Tatsache, dass die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf diesem für Neuerung so empfänglichen Boden noch immer so wenig Eingang gefunden, scheint mir nur aus der Unbekanntheit, resp. dem Fehlen der für dieselbe nötigen Lehrmittel erklärbar. Ein solcher Kommissionsbericht könnte durch die Pädagogischen Monatshefte oder die Publications of the Modern Language Association verbreitet werden, und der Unternehmungsgeist der amerikanischen Verleger wird nicht verfehlen, sich des neuen Gebietes zu seiner und unserer Wohlfahrt zu bemächtigen.

Im Anschluss an die Wendtsche Klassifizierung unterbreite ich heute Nachmittag ein Schema zur Diskussion. Das einigen Kapiteln folgende dürftige Material soll nur ein ganz bescheidener Anfang sein und ist meist gelegentlichen Besprechungen in den Neueren Sprachen entnommen, besonders den fleissigen Zusammenstellungen von Flemming (N. Spr. I, 510 ff., 588 ff.). *) Es wird aber die einzelnen kurzen Überschriften weiter ausführen und uns den Begriff der Realien klarer machen, als dies eine blosse Definition zu tun vermag.

A. Zum Studium (im Wort):

1. Allgemeine Nachschlagebücher.
2. Staatliche Einrichtungen in systematischer Darstellung.
 - a) Verfassung,
 - b) Verwaltung,
 - c) Rechtswesen,
 - d) Unterrichtswesen,
 - e) Kirchen [und Sekten],
 - f) Kriegswesen,
 - a) die frühere Zeit,
 - b) das heutige Heer,
 - c) die Flotte,
 - g) Verkehrswesen.
3. Berufsarten.
4. Handel.
5. Geld, Mass, Gewicht.
 - a) Vorzeit,
 - b) Jetztzeit.

*) Verfasser behält sich vor, das von ihm gesammelte Material zu Teil A später ausführlicher zu veröffentlichen.

6. Land und Leute.
7. Sitten und Gebräuche.
 - a) Der Festkalender,
 - b) Das Leben in der Familie und bei der Arbeit,
 - c) Aberglaube und Volksmedizin,
 - d) Haus und Hof; Kleidung; Gebrauchsgegenstände,
 - e) Allgemeines.
8. Sagen.
9. Spiele.
10. Zeitungen und Journale.
11. Geographie (ohne Karten und Bilder).
12. Geschichte (ohne Karten und Bilder).
13. Technologie.
14. Sonstige Kulturgeschichte (ohne Karten und Bilder).

B. Zur Anschauung (im Bild):

1. Geographisches.
 - a) Atlanten, Karten und Pläne Deutschlands,
 - b) Karten, Pläne, Ansichten deutscher Hauptstädte,
 - c) Sonstige geographische Charakterbilder.
2. Illustrierte Geschichtswerke, Historische Tafeln, Bilder und Bildwerke.
4. Bildende Kunst.
 - a) Baukunst,
 - b) Bildhauerei,
 - c) Malerei.
5. Musik.
6. Wappenkunde.
7. Technologische Tafeln.
8. Sonstiges Kulturgeschichtliches.

B. Zur Anschauung (im Bild):

1. Geographisches.
 - a) *Atlanten, Karten und Pläne Deutschlands.*
- E. Debes, Schul-Atlas. Verlag von H. Wagner und Debes. Leipzig.
- b) *Karten, Pläne, Ansichten deutscher Hauptstädte.*
- Geistbeck, Geographische Landschafts- und Städtebilder. C. C. Buchners Verlag, Bamberg. 84:110 Cm. Jede Tafel 2 M. (aufgezogen 4.50 M.). Text 2 M. Inhalt: München, Typus einer Residenz- und Kunststadt. Mannheim-Ludwigshafen, Typus einer modernen Handels- und Fabrikdoppelstadt. Hamburg, Typus eines Flusshafens und einer Welthandelsstadt. Kiel.
- Geistbeck und Engleder, Geographische Typenbilder. Jetzt im Verlage von A. Müller (Fröbelhaus), Dresden. Inhalt: Passau, Würzburg.

Beuteli und Stucki, Schweizerisches und geographisches Bilderwerk. W. Kaiser (vorm. Antenen), Kunstverlag, Bern. Kommissionsverlag: F. Köhlers Buchhandlung, Leipzig. 60:80 Cm. Jede Tafel 5 M. Ölfarbendruck. Zu jedem Bild eine Heft Text zu je 25 Cts. Inhalt: Bern. Zürich. Lugano. Genf.

F. E. Wachsmuth. Leipzig. Dresden.

c) Sonstige geographische Charakterbilder.

Geographische Charakterbilder. E. F. Wachsmuth, Leipzig. Jede Tafel 1.40 M. Inhalt: Helgoland mit Düne. Der Rhein bei Bingen. Der Thüringer Wald. Die Sächsische Schweiz. Das Riesengebirge (Doppelbild). Der Rheinfall bei Schaffhausen. Die Berner Alpen (Doppelbild). Die Furka-Strasse. Der grosse Aletsch-Gletscher. Eine Düne auf Rügen. Die Adelsberger Grotte. Well- und Wetterhorn. Hamburger Hafen. Nord-Ostsee-Kanal. Erzgebirge. Bodensee bei Lindau. Semmeringbahn.

Hölzels Geographische Charakterbilder. Hölzel, Wien. 79:59 Cm. Jede Tafel 4 M. (aufgespannt 5 M.). Ölfarbendruck. Kleine Handausgabe 7.50 M. Inhalt: Aus dem Ortlergebiet. Das Berner Oberland (Doppelbild). Die Düne und das Felseneiland Helgoland. Die Adelsberger Grotte. Talsporne im Ober-Inntale. Weckelsdorfer Felsen. Die Donau bei Wien. Die Schneekoppe im Riesengebirge. Das Stettiner Haff (Doppelbild). Rhein.

Geistbeck, Geographische Landschafts- und Städtebilder. Siehe oben. Inhalt: A. Süddeutschland und Alpengebiet. B. Mittel- und Norddeutschland.

Beuteli und Stucki, Schweizerisches geographisches Bilderwerk. Siehe Inhalt: Genfer See, Vierwaldstätter See, Rhonegletscher etc.

Engleder, Bilder für den geographischen Anschauungsunterricht. Verlag von R. Oldenbourg, München. 117:90 Cm. Je 2 M., aufgezogen 3.50 M. Text von Gruber. Inhalt: Berchtesgaden, Starnbergersee etc.

2. Illustrierte Geschichtswerke, Historische Tafeln, Bilder und Bildwerke.

L. Stacke, Deutsche Geschichte, 4 vol. Velhagen und Klasing, Bielefeld und Leipzig.

Wilhelm Müller, Deutsche Geschichte. Illustrierte Volksausgabe. Stuttgart, Verlag von Carl Krabbe.

Lohmeyers Wandbilder für den geschichtlichen Unterricht nach Originalen lebender Künstler. Verlag des Kgl. Hof-Kunst-Instituts von Otto Troitzsch, Berlin. 72:98 Cm. Jedes Bild 3 M. (aufgezogen 4 M.). Text unentgeltlich. Inhalt: Karl der Grosse empfängt eine maurische Gesandtschaft. Heinrich V. in der Reichsversammlung zu

Worms. Szene aus dem Kreuzzug Konrads III. Schlacht im Teutoburger Wald. Gotenschlacht am Vesuv. Otto der Grosse in der Schlacht auf dem Lechfelde. Heinrich I. vor Brandenburg. Klaus Störtebeckers Gefangennahme. Mailänder Edelleute bitten Kaiser Barbarossa um Schonung der Stadt. Gefangennahme Friedrichs des Schönen in der Schlacht bei Mühldorf.

Bilder zur deutschen Geschichte. C. C. Meinhold und Söhne, Dresden. Zwei Sammlungen zu je 30 Blatt, 18 M. die Sammlung. Erklärender Text 0.75 M. Schwarzdruck.

A. v. Werner, Kaiserproklamation zu Versailles am 18. 1. 1871. F. E. Wachsmuth, Leipzig. 88:66 Cm. 4 M. (aufgezogen 4.20 M.).

Bilder aus der Geschichte. Wien, Kreisel und Gröger. (Zumeist zur österreichischen Geschichte.)

Wandbilder für den Unterricht in der vaterländischen Geschichte. Hölzel. Wien. 4 Bilder.

Anschauungsbilder zur alten und neuen Geschichte. 25 Blatt. Farbendruck. Je 47:60 Cm. Gesamtpreis mit Text (von Wiener) 21.00 M. Verlag von H. Hemmleb, Weimar.

Wandbilder zum Unterricht in der Weltgeschichte. Schreiber, Esslingen. Langs Bilder zur Geschichte. Ed. Hölzel, Wien. Aufgezogen 3 M. Inhalt: Zwinger zu Dresden. Wartburg. Habsburg.

Allgemeines historisches Portraitwerk. Kunstverlag von Friedrich Bruckmann, München.

Wertvolle Illustrationen enthalten ferner ausser den grossen Konversations-Lexika die bei Velhagen und Klasing erschienene Weltgeschichte von Jäger und die Spamersche Weltgeschichte.

4. Bildende Kunst.

a) Baukunst.

Ansichten von Berlin und Umgebung:

- 1) Photoglob Co., Zürich (London, 61—63 Ludgate Hill, E. C.). 29 Bilder.
- 2) Graphische Gesellschaft, Berlin, S. W., Linden Str. 16, 17. 21:27 Cm. Aufgezogen 1.25 M. 44 Bilder.
- 3) Berliner Phototype Inst. Rob. Traeger (Schultz und Schlenner). Photograph. Kunstverlag, Berlin, S. W., 19, Kommandanten Str. 18. Klare Lichtdrucke in Kabinettformat. 0.15 M. Gegen 230 Ansichten.
- 4) Deutsche Verlagsanstalt in Stuttgart. Farbige Naturaufnahme. 20 Bilder. Gesamtpreis 5 M.
- 5) Dittmar Schweiezer, Berlin, W., 14. 19 Cm. Je 0.50 M. 71 Ansichten. Vaterländische Denkmäler und Bauwerke. E. E. Wachsmuth, Leipzig. Tondruck. 88:66 Cm. Jedes Bild aufgezogen 1.60 M.

Grundrisse hervorragender Baudenkmale. 12 Zeichnungen für 10 M. 74:98 Cm. Ed. Hölzel, Wien.

Die Entwicklung der Baukunst, Bildhauerei und Malerei mit Zitierung der einschlägigen Werke skizziert Alwin Schultz kurz und übersichtlich. Pauls Grundriss III.

5. Musik.

Kleines Kommersbuch. Liederbuch fahrender Schüler. Leipzig, Philipp Reclam jun. 2610. 20 Pf.

Melodien zum Kommers- und Studentenliederbuch. Philipp Reclam jun. 1.50 M.

Volkslieder-Album. 80 Volkslieder für eine Singstimme und Klavierbegleitung. Leipzig, C. F. Peters.

Hundert deutsche Volkslieder für eine Singstimme mit Begleitung des Klaviers, herausgegeben von Max Friedländer. Edition Peters. No. 2257. Leipzig, C. F. Peters.

Choralbuch für Klavier und Harmonium zum Schul- und häuslichen Gebrauch herausgegeben von Alfred Dörffel. Edition Peters. No. 1423. Leipzig, C. F. Peters.

O. Böhm, Die Volkshymnen aller Staaten des deutschen Reiches. Wismar, Hinstorff. 1901. 1.00 M.

Einen Abriss der Geschichte der deutschen Musik gibt von Liliencron im III. Teile von Pauls Grundriss.

7. Technologisches.

F. E. Wachsmuth, Leipzig. Technologische Tafeln. Von 1.60 bis 2.20 M. Text in 2 Heften zu je 0.80 M. Inhalt: Flachsbrecher. Webstuhl. Hochofen. Eisengiesserei. Dampfhammer. Walzwerk. Lokomotive (Doppeltafel). Hydraulische Presse. Kohlenbergwerk. Leuchtgasgewinnung. Glasbereitung. Kochsalzgewinnung. Papierbereitung. Seeschiff. Telegraph. Brückenwage.

8. Allgemeine Kulturgeschichte.

Brustbilder berühmter Männer und Frauen. F. E. Wachsmuth, Leipzig. In Lebensgrösse. Einzelbild aufgezogen 1.00 M.

Luchs, 50 kulturhistorische Wandtafeln. Wilhelm Gottlob Korn, Breslau. Kulturgeschichtliche Bilder für den Schulunterricht. Wachsmuth, Leipzig.

Wie diese Anschauung im Bild für den englischen und französischen Unterricht im deutschen Klassenzimmer nun am besten verwertet werden kann, erörtert eine reichhaltige Literatur in den Neueren Sprachen. Also nicht nur die Benutzung der bekannten Hölzelschen Tafeln oder anderer im Elementarunterricht gebräuchlichen Anschauungsmittel, sondern ebenfalls die Behandlung obigen Materials zur Einführung in die fremden Realien. Es sind teils methodische Anweisungen, teils wird der auf den Bildern dargestellte Stoff beschreibend oder dialogisch behandelt, teils an

denselben erweitert angeknüpft. Als fernere Hilfsmittel schliessen sich Reallexika, Sachwörterbücher und französische und englische Vokabularien an. Die Ausführung im Einzelnen gehört nicht zu unserem Thema, ich beschränke mich daher auf Anführung einiger charakterisierenden Titel:

- E. Wilke, Anschauungsunterricht im Englischen und Französischen und seine Verteilung auf die einzelnen Klassen (N. Spr. IV, 138 ff. — Wanderung durch London).
- M. Löwisch, Die literarische, politische und wirtschaftliche Kultur der Franzosen in der Lektüre und im freien Sachunterricht (N. Spr. XII, 385 ff.).
- Dr. H. Lewin, Die Benutzung kulturhistorischer Bilder im neusprachlichen Unterricht. Beigabe zum Jahresbericht 1892/93 des Realprogymnasiums zu Biebrich.
- Von demselben: Zwei kulturgeschichtliche Bilder in französischer und englischer Bearbeitung. Marburg, Elwert. 0.80 M.
- Dr. Hermann Conrad, England. Material for Practice in English Conversation. Stuttgart, Metzlerscher Verlag.
- Von demselben: Englische Realien als Gegenstand der Sprechübungen. A travers Paris. Aus Originaltexten zusammengestellt und mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von Prof. Dr. Arnold Krause. Leipzig, Velhagen und Klasing. 1900. 1.30 M.
- Quinze jours à Paris, par A. Lebrun. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Philipp Roozmann. Glogau, Flemming. 1902. 1.50 M.
- Dr. E. Wilke, Paris. Promenades dans la capitale de la France. Mit Anlehnung an das Hölzelsche Bild „Paris“ für den Schulgebrauch herausgegeben. Leipzig, Wien, R. Gerhard. 1897. 0.60 M.
- M. Delanghe, Une vue de Paris. Leçons de conversation française d'après le tableau de Hölzel. Giessen, E. Roth. 1897. 0.80 M.
- Paris, Kommentar zu Rolfs Plan pittoresque und Plan monumental de la ville de Paris. Bearbeitet und herausgegeben von Ludwig E. Rolfs und Theodor van Haag. Leipzig, Rengersche Buchhandlung. 1901. 4.00 M.
- Rein, Anschauungstafel für den Glockenguss unter besonderer Berücksichtigung von Schillers Lied von der Glocke. Mit Text 3.00 M. Gotha, Friedrich Andreas Perthes.

Was die Bücher anbetrifft, so handelt es sich, wie schon die Titel erkennen lassen, um zwei Arten, einmal um Informationsbücher für den Lehrer, dann um Bücher für das Klassenzimmer oder den Schüler. An ersteren ist natürlich in Deutschland kein Mangel. Aber eine weise Auswahl wird nicht immer genügen, es wären oft kürzende und zusammenstellende Bearbeitungen vorzunehmen. Denn nicht jeder Lehrer des

Deutschen hat das Geld und die Zeit für eine ganze Bibliothek, er muss sich seine Information leichter und aus weniger Bänden verschaffen können. Bücher wie: G. Wendt, *England, seine Geschichte, Verfassung und staatlichen Einrichtungen*; Leipzig, O. R. Reisland, und dasselbe Buch für Frankreich von R. Mahrenholz im selben Verlag herausgegeben wären unter vielen anderen hier deutsche Muster zur Nachahmung.

Bei weitem mehr Arbeit wird die Herstellung einer Realienbibliothek zum Gebrauch der Schüler verlangen. Was etwa hier in Frankreich, Schweden oder wo sonst Deutsch gelehrt wird, geleistet ist, könnte wohl im Aufbau benutzt werden, aber die verschiedenen Schulverhältnisse dieses Landes bedingen eine im Wesentlichen eigene Behandlung des Materials. Wie diese nach der Reformidee vorzunehmen ist, kann von der weiteren Frage, der der Lektüre im neusprachlichen Unterricht, nicht getrennt werden. Die leitenden Gedanken, welche die Auswahl und Herausgabe einer Reformlektüre bestimmen sollen, sind wiederholt auf deutschen neuphilologischen Versammlungen erörtert worden. *) Einige solcher Leitsätze sind:

1. Die für die Schule in Betracht kommende Lektüre ist vor allem nach der geistig-erziehlischen Seite des Inhalts zu beurteilen.
2. Die Lektüre darf, der Hauptsache nach, nichts bieten, was nicht auch jetzt noch sprachlich mustergültig wäre.
3. Ein an sich wertvoller Stoff, der durch Änderung des Herausgebers (Verkürzung, Umstellung, ungeschickte Überarbeitung) verschlechtert ist, ist zu verwerfen.
4. Gleichfalls ein guter Text mit Anmerkungen, die dem Schüler die Denkarbeit ersparen.
5. Die Lektüre im Unterrichte der neueren Sprachen hat neben der sprachlichen Ausbildung die Aufgabe, dem Schüler ein Volksbild zu überliefern, das seine Züge aus der Geographie, der Geschichte, der Literatur, dem sozialen, wirtschaftlichen und politischen Leben des fremden Volkes nimmt.
6. Die Lösung letzterer Aufgaben macht nötig: a) die Berücksichtigung verschiedener Gattungen von Schriftwerken; b) eine planmäßige Verteilung der einzelnen Bestandteile des Volksbildes auf die verschiedenen Stufen des Lehrganges wie die in der sprachlichen Ausbildung zu erstrebenden Ziele überall schon längst auf die einzelnen Klassen verteilt sind.

Lehrreich für den amerikanischen Herausgeber dürfte auch das Studium der deutschen sogenannten Reformbibliotheken sein. Es folge hier die Kapiteileinteilung der umfangreichsten derselben, der Schulbibliothek

*) N. Spr. IV, 210 ff., VII, 1 ff.

französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit, herausgegeben von L. Bahlsen und J. Hengesbach. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung *): Frankreich und England, Land und Leute. Kolonien, Reisebeschreibungen, Landschaftsbilder. Aus der Geschichte Frankreichs und Englands. Redner. Sammlungen kürzerer, leichterer Biographien. Frankreichs und Englands Dichter und Denker. Dramatisches. Erzählliteratur. Briefe. Handel, Verkehr, Gewerbe, Industrie, Technik. Naturwissenschaftliche Schriften. Materialien zu Sprechübungen.

Wenn nun die Lektüre so viele Wissensfelder behandeln soll, und wenn die dem deutschen Unterrichte an einer amerikanischen High School eingeräumte Zeit im Durchschnitte zwei Jahre nicht übersteigt, liegt es auf der Hand, dass nicht länger so ausschliesslich wie bisher mit Einzeltexten gearbeitet werden kann. Wer hier auch nur den Anfang zu einer Verwirklichung der Reformgedanken machen will, muss zum Lesebuch zurückkehren. Allerdings nicht zu dem alten, vor dem wir uns dereinst in gute Texte retteten, auch nicht zu den besseren neueren, die einseitig nur Geschichte oder Geschichten oder allenfalls Naturwissenschaft bringen, sondern zu einem, das den Hauptforderungen der Reform gerecht wird. Schaffung eines solchen — denn wir besitzen es noch nicht —, das durch geschickte Auswahl in das gesammte Deutschtum einführt, scheint mir das erste Bedürfnis in der Reform des neusprachlichen Unterrichts in Amerika.

Die Zukunft des deutschen Unterrichts im amerikanischen Unterrichtswesen.

Von Prof. A. R. Hohlfeld, University of Wisconsin.

Der deutsche Unterricht nimmt im Erziehungswesen Amerikas gegenwärtig bereits eine wichtige und ausgedehnte Stellung ein. Wenn es auch an zuverlässigen statistischen Ermittlungen fehlt, so ist doch wohl mit leidlicher Sicherheit mit Viereck **) anzunehmen, dass zur Zeit über eine Million Schüler in den verschiedensten Lehranstalten dieses Landes im Deutschen unterrichtet werden. Ebenfalls aber müssen wir Viereck beipflichten, wenn er der Ansicht ist, dass dieses gewiss nicht ungünstige Resultat sich entschieden noch günstiger gestalten könnte und wohl auch

*) Vgl. auch: Neusprachliche Reformbibliothek. Herausgeber Dir. Dr. Bernhard Hubert und Dr. Max Fr. Mann. Leipzig, Rossbergsche Verlagsbuchhandlung.

**) „Zwei Jahrhunderte deutschen Unterrichts in den Vereinigten Staaten“, S. 219.

gestalten sollte, da die genannte Million doch nur etwa ein Siebzehntel der Gesamt-Schülerzahl des Landes beträgt.

Im allgemeinen lassen sich die Lehranstalten, in denen Deutsch in grösserem Umfang gelehrt wird, in vier Klassen einteilen: Universitäten, öffentliche „Hochschulen“ im amerikanischen Sinne des Wortes, öffentliche Volksschulen und spezifisch deutsche Privatschulen. Die letztgenannte Gruppe setzt sich gegenwärtig zum weitaus grössten Teil aus Kirchenschulen zusammen, zu denen nur ein kleiner Bruchteil von Vereinsschulen oder sonstiger Privatschulen rein weltlichen Charakters kommt.

Fassen wir nun zunächst das Verhältnis des „Deutschamerikanischen Lehrerbundes“ zu den spezifisch deutschen Schulen ins Auge, so kann meiner Ansicht nach der Schwerpunkt der Tätigkeit des Bundes hier nicht gesucht werden. Die weltlichen Privatschulen scheinen mit wenigen schönen Ausnahmen leider dem Untergang geweiht zu sein, und mit den Kirchenschulen hat der Bund seiner ganzen Entstehungsgeschichte nach nie fruchtbare Fühlung gewinnen können. Prof. Goebel in seinem in mancher Hinsicht so ausgezeichneten Buche, „Das Deutschtum in den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika“* scheint allerdings eine Schwenkung in gerade dieser Richtung zu befürworten. Den deutschen Unterricht in den öffentlichen Volksschulen, der ja zweifellos nur allzuviel zu wünschen übrig lässt, weist er mit auffallender Schroffheit und Geringschätzung zurück, nicht nur in seiner gegenwärtigen Gestaltung, sondern grundsätzlich. Dagegen sieht er in den Kirchenschulen das einzige Mittel zur Aufrechterhaltung der deutschen Sprache in Amerika. Obgleich ich dem grossen Verdienste der deutschen Kirche und ihrer Schulen um die Pflege der deutschen Sprache die gebührende Anerkennung wahrlich nicht schmälern will, so kann ich mich der angeführten Ansicht doch unmöglich anschliessen. Ich halte es für undenkbar, dass in unserer Zeit, wo in allen fortschrittlichen Ländern eine reine Scheidung zwischen Kirche und Schule angestrebt wird, eine künstlich gepflegte Verquickung der beiden Interessensphären sich hier zu Lande auf die Dauer als vorteilhaft oder auch nur durchführbar erweisen sollte.

Was die Universitäten und die öffentlichen „Hochschulen“ betrifft, so hat der deutsche Unterricht in ihnen so festen Fuss gefasst, dass bei treuer, ehrlicher Pflege seitens seiner Vertreter an seiner gedeihlichen Weiterentwicklung in diesen Anstalten nicht gezweifelt werden kann. Für die „Hochschulen“ ist nur darauf zu bestehen, dass der bloss zweijährige Unterricht in den beiden oberen Klassen, wie er noch in den weitaus meisten Fällen besteht, durchaus ungenügend ist. Ein vierjähriger Kursus im Deutschen, als der für unsere Verhältnisse wichtigsten und na-

* Der Kampf um das Deutschtum. Heft 16. München, 1904. S. 66 ff.

türlichsten modernen Fremdsprache, ist ebenso notwendig, wenn nicht noch notwendiger, als der bereits fest gesicherte vierjährige Unterricht im Latein. Es unterliegt aber wohl keinem Zweifel, dass diese Ausdehnung des bestehenden Kurse nur eine Frage der Zeit ist. Dieselbe wird sich mit Notwendigkeit aus rein pädagogischen Erwägungen ergeben und kann durch unkluge Hervorhebung der spezifisch deutschamerikanischen Interessen eher gehindert als gefördert werden.

Auch hier kann also nicht der Schwerpunkt der Bundestätigkeit zu suchen sein.

So kommen wir endlich zur Frage des deutschen Unterrichts in der öffentlichen amerikanischen Volksschule.* Hier bietet sich uns sofort ein ganz anderes Bild. Alles ist noch in Chaos und Unsicherheit. Die Anschauungen der erfahrensten und vorurteilsfreiesten Beurteiler weichen theoretisch ebenso himmelweit von einander ab wie die tatsächlich bestehende Praxis in den verschiedenen Städten. Von Einigkeit der Ansichten, selbst in Bezug auf das anzustrebende Ziel, ist keine Spur. Die Dinge sind nicht einmal im Werden begriffen; eher im Rückgang, als im Werden.

Und doch liegt, wie ich die Sachen sehe, gerade hier der wichtigste Teil des für uns in Frage kommenden Gebietes. Nur sind Bemühungen um die Zukunft des deutschen Unterrichts im amerikanischen Schulsystem nicht einfach mit den Bestrebungen um Aufrechterhaltung des Deutschtums gleichzusetzen. Diese beiden Standpunkte decken sich allerdings in mancher Hinsicht, in anderen Punkten aber können sie weit auseinandergehen; und gerade aus ihrer kritiklosen Vermengung entspringt der Wirrwarr der Bestrebungen, dem wir gegenwärtig begegnen.

Bei allem Selbstbewusstsein für unsere deutsche Rassentüchtigkeit und unsere noch lange nicht gebührend gewürdigte Mitarbeit am Auf- und Ausbau dieses Landes können wir Deutschamerikaner doch unmöglich erwarten, dass sich das amerikanische Schulwesen endgiltig nach anderen als für das allgemeine Volkswohl geltenden Grundsätzen entwickeln soll. Soweit gewisse Sonderinteressen unserer deutschamerikanischen Bevölkerung sich mit den Rücksichten auf das beste Allgemeinwohl decken, können wir mit Aussicht auf dauernden Erfolg auf ihre Anerkennung in den allgemeinen Einrichtungen des Landes hinarbeiten. Soweit das nicht der Fall ist, müssen wir uns für ihre Durchsetzung auf unsere eigenen Mittel und Organisationen verlassen, vorausgesetzt, dass daraus dem Allgemeinwohl kein Nachteil erwächst. Wo hingegen Sonderinteressen, die

* Die folgenden Ausführungen beziehen sich allerdings nur auf städtische Schulen; auf die mit allen möglichen Schwierigkeiten kämpfenden Landschulen haben sie keine direkte Anwendung.

an und für sich berechtigt erscheinen, in unlöslichem Widerspruche zu den Rücksichten auf das Allgemeinwohl stehen, müssen wir uns, vielleicht schweren Herzens, bescheiden lernen. Könnten wir nun die Vorurteilsfreieren und Weitblickenderen unter den anglo-amerikanischen Führern der öffentlichen Meinung einmal davon überzeugen, dass wir bei all unseren Bestrebungen stets von diesem obersten Grundsatz geleitet werden, dann, glaube ich, würde auch denjenigen unserer Bemühungen, die auf eine Beeinflussung und eventuelle Umgestaltung allgemeiner Einrichtungen hinzielen, mehr Vertrauen und weniger Widerstand entgegengebracht werden.

Was den deutschen Unterricht in den Volksschulen betrifft, sind wir noch weit davon entfernt. Bei der ursprünglichen Einführung des deutschen Unterrichts in die Volksschulen sprachen allerdings allgemeingültige pädagogische Erwägungen wenig oder gar nicht mit. Das treibende Motiv waren die an und für sich durchaus berechtigten Sonderinteressen eines treu an seiner Sprache festhaltenden Deutschamerikanertums. Als nachteilige Folge dieses Umstandes nistete sich jedoch bei den Anglo-Amerikanern die Ueberzeugung ein, dass das Studium des Deutschen oder einer anderen Fremdsprache im Prinzip keine Berechtigung in der allgemeinen Volksschule habe. Es galt als eine aufgezwungene Sonderlast, die man so bald als möglich wieder abschütteln müsse und in vielen Fällen ja auch wieder abgeschüttelt hat. Und seitdem in den letzten Jahrzehnten neben dem Anglo- und Deutschamerikanertum durch Verschiebungen in der europäischen Einwanderung noch andere Nationalitäten in einzelnen Teilen des Landes an Umfang und Stammesbewusstsein stark zugenommen haben, hat sich noch eine weitere Reflexerscheinung eingestellt. Die Angehörigen dieser Gemeinschaften blicken mit Neid auf die von deutscher Seite erhobenen Ansprüche und genossenen Vorrechte im öffentlichen Schulwesen und behaupten, dass entweder ihrer Sprache gleiche Berechtigung gebühre, oder aber aller fremdsprachliche Unterricht zu unterdrücken sei. Dass dann wieder solche anglo-amerikanischen Kreise, die dem Deutschen an und für sich feindselig sind, sich dieses Umstandes als Angriffswaffe gegen den deutschen Unterricht bedienen, versteht sich natürlich von selbst.

Auf diese Weise ist es aber einfach unmöglich, den deutschen Unterricht in den öffentlichen Schulen da einzubürgern, wo das Deutschtum nicht stark genug ist, es durchzusetzen, oder ihn da zu halten, wo die Kräfte des Deutschtums nicht ausreichen, seine Beseitigung zu verhindern.

Kommt dazu noch Uneinigkeit in den deutschen Kreisen selbst, so ist die Resultante dieses Kräfteparallelogramms nicht schwer abzusehen. Und doch weigern sich selbst weitblickende Deutschamerikaner, so z. B.

Professor Goebel, die prinzipielle Berechtigung des deutschen Unterrichts in der Volksschule anzuerkennen. Wo sich allerdings ein solcher Einwand darauf stützt, dass die unter ungünstigen Verhältnissen soweit erzielten Resultate meistens recht unbefriedigend sind, da wäre doch zu bedenken, dass das Gleiche von manchen anderen Fächern des Elementarunterrichts mit nicht weniger Recht behauptet werden kann, als vom deutschen Unterricht.

Die Tätigkeit unseres Bundes, wie ich sie zu beurteilen gelernt habe, leistet nun den bestehenden Vorurteilen in gewisser Hinsicht geradezu Vorschub. Auch wir geberden uns nur allzu häufig, als ob der deutsche Unterricht in den öffentlichen Schulen uns nur als Mittel zur Erhaltung unseres Deutschtums interessiere. Die endgiltige Kontrolle und Gestaltung unserer Schulverhältnisse liegt aber bei unseren demokratischen Einrichtungen in letzter Instanz in der öffentlichen Meinung, in der spezifisch deutschamerikanische Interessen unmöglich ausschlaggebend sein können. Hieraus erklärt es sich denn leicht, dass wir in dieser Angelegenheit keine nennenswerten Fortschritte machen. In letzter Zeit haben allerdings der „Deutschamerikanische Lehrerbund“ und der „Nationalbund“ versucht, die Basis der Argumentation zu verschieben und allgemein pädagogische und kulturelle Erwägungen ins Feld zu führen. Von der unwiderleglichen Richtigkeit derselben bin ich vollständig überzeugt, doch kann ich hier natürlich nicht näher auf ihre Begründung eingehen.

Auf eins möchte ich nur kurz hinweisen. Es betrifft dies eine Ansicht, die uns selbst in solchen Kreisen Schaden tut, die unserer Sache an und für sich sympathisch gesinnt sind. Gerade diejenigen, die deutsche Verhältnisse genauer kennen und den Wert des deutschen Vorbildes auf erzieherischem Gebiet anzuerkennen geneigt sind, weisen darauf hin, dass die Volksschule in Deutschland ja auch keinen fremdsprachlichen Unterricht erteilt und dass eine gewisse Unehrllichkeit oder Schiefheit des Denkens unterlaufe, wenn wir einerseits in allen Tonarten die hohe Entwicklung des deutschen Schulwesens preisen und doch andererseits etwas vom deutschen System ganz Abweichendes fordern, sobald unsere vermeintlichen Sonderinteressen in Frage zu kommen scheinen.

Das Kompliment des schiefen Denkens können wir getrost zurückgeben. Trotzdem nämlich die deutsche Volksschule keinen fremdsprachlichen Unterricht erteilt, so fangen doch fast alle Schüler, deren Bildung irgendwie über das Minimum elementarster Volksschülerziehung hinausgehen soll, das Studium einer fremden Sprache mit etwa neun oder zehn Jahren an, indem sie in diesem Alter aus den gewöhnlichen Volksschulen ausscheiden und in die verschiedensten Parallelanstalten, von der höheren Bürgerschule bis zu den unteren Klassen des Gymnasiums, eintreten. Der streng einheitliche Aufbau unseres demokratischen, allem Klassen-

geist beinahe überfeindlichen Erziehungssystems macht diesen Ausweg hier zu Lande aber unmöglich. Was den fremdsprachlichen Unterricht anbetrifft, so bleiben deshalb nur zwei Möglichkeiten: Verschiebung bis zur „Hochschule“ oder gar Universität, d. h. im Durchschnitt etwa bis zum Alter zwischen vierzehn und achtzehn Jahren, oder der Besuch von Privatanstalten, deren Pensum über das Minimum der Volksschule hinausgeht. Ersteres ist aller psychologischen Theorie und praktischen Erfahrung nach absolut unpädagogisch; letzteres widerspricht aufs Schärfste dem demokratischen Grundprinzip unseres Erziehungssystems, demzufolge der Zugang zu den höchsten Bildungsstufen einem jeden, auch dem Ärmsten, unvershmälert bleiben soll. Eine wirkliche Lösung des Problems, die den amerikanischen Einrichtungen entspricht, gerade wie die deutsche Lösung deutsche Verhältnisse zur Voraussetzung hat, besteht deshalb gerade in der Einverleibung des fremdsprachlichen Unterrichts in das Lehrprogramm der allgemeinen Volksschule. Fraglich kann eigentlich nur das Wie bleiben, d. h. wann ein solcher Unterricht anfangen soll, von was für Lehrkräften er am besten erteilt werden kann, ob er für alle Schüler verbindlich oder wahlfrei sein soll, und endlich welcher Fremdsprache, da obige Ausführungen auf allgemeinen Erwägungen beruhen, der Vorzug gebührt. Ich glaube nun, dass da, wo nur eine Sprache in Frage kommt, bei ruhiger Untersuchung der Sachlage die unbestreitbaren Vorzugsrechte des Deutschen, z. B. dem Lateinischen und Französischen gegenüber, sich klar erweisen lassen.*

Hier in diesem Kreise brauchen wir uns jedoch sicher nicht durch längere Argumente von dem grossen kulturellen und erzieherischen Nutzen des deutschen Unterrichts zu überzeugen. Es gilt im Gegenteil, den Kampf ins feindliche oder gleichgiltige Lager zu tragen. Es sind die Ungläubigen, die überzeugt werden müssen.

Worauf es mir anzukommen scheint, ist also die Beeinflussung und Schulung der öffentlichen Meinung und derjenigen Aufsichtsbehörden, deren Diktum unser Schulwesen in letzter Instanz untersteht. Dafür haben sicher schon viele Mitglieder dieses Bundes in ihren Kreisen viel Gutes getan. Als Bund aber tragen wir zur Verwirklichung eines solchen Zieles nur sehr wenig bei; ja, wir erregen zum Teil sogar durch unsere unleugbare Exklusivität eher Opposition, als irgend welchen Unterstützungstrieb. Es ist dem Bunde in letzter Zeit, wenigstens vorübergehend, gelungen, einzelne hervorragende Anglo-Amerikaner für seine Bestrebungen zu gewinnen; doch bei weitem nicht in genügender Anzahl, um da-

* Weitere Ausführungen zu dieser Frage habe ich kürzlich niedergelegt in dem „Report of a Committee of Nine“, Madison, Wis., 1905, worauf ich mir hier zu verweisen gestatte. Der Bericht kann durch den Staatssuperintendenten bezogen werden.

durch in anglo-amerikanischen Kreisen für das Berechtigte unserer Ziele eine erfolgreiche Propaganda machen zu können.

Der Bund hat sich meines Wissens allen allgemeinen Organisationen gegenüber die in ähnlicher Weise an der Entwicklung unseres Schulwesens arbeiten, wie der „National Educational Association“ oder der „Modern Language Association“* oder den Staats-Lehrerverbänden gegenüber ablehnend verhalten. Wenn aus diesen Kreisen heraus Bemühungen gemacht worden sind, der allmählichen Entwicklung des fremdsprachlichen Unterrichts in unseren Volksschulen vorzuarbeiten, so haben wir mit solchen Bestrebungen keine Fühlung gehabt und ihnen nicht die Unterstützung unserer Kräfte zugeführt. Eher haben wir ablehnend geurteilt und verurteilt, weil solche Anfangsversuche natürlich immer nur von der Einführung fremdsprachlichen Unterrichts in die oberen Klassen ausgehen konnten. Gewiss ist mit der Einführung deutschen Unterrichts in die obersten oder obersten zwei Klassen der städtischen Volksschulen an und für sich herzlich wenig gewonnen. Doch aber ist dadurch in solchen Volksschulen, wo vorher kein deutscher Unterricht bestand, das Eis gebrochen und ein Anfang gemacht; und aller Anfang ist schwer. Mit einem Sprunge von einem System ohne allen fremdsprachlichen Unterricht übergehen zu wollen zur durchgängig zweisprachigen Volksschule, ist praktisch ein Ding der Unmöglichkeit und schadet infolgedessen mehr als es nützt. Ein absolut unmögliches Ideal hört auf, praktische Nachfolge zu werben.

Gestatten Sie mir denn zum Schluss, die Anschauungen, die meinen knappen Bemerkungen zu Grunde liegen, in ein paar kurze Thesen zu fassen, die entweder jetzt, oder später in der Presse, oder in der nächsten Jahresversammlung geprüft und kritisiert werden können:

(1) Die allgemeine Einführung einer fremden Sprache, die bei den bestehenden Verhältnissen entschieden das Deutsche sein sollte, in die amerikanische Volksschule erscheint gegenwärtig als die wichtigste direkte Aufgabe unseres Bundes, der doch fast ausschliesslich ein Bund von Lehrern des Deutschen ist.

(2) In der Tätigkeit des Bundes darf diese Aufgabe aber durchaus nicht gleichgesetzt werden mit unseren Bemühungen zur Erhaltung des Deutschtums unter der deutschamerikanischen Bevölkerung.

* Während der Debatte, die sich dem Vortrag anschloss, wurde darauf hingewiesen, dass derartige Annäherungsversuche wohl einmal gemacht worden seien, aber kein Entgegenkommen gefunden hätten. Trotzdem bin ich überzeugt, dass sich allmählich manches zur Gestaltung eines besseren Verhältnisses hätte tun lassen. Jedenfalls können diese grossen Vereinigungen nicht nach der Engherzigkeit ihrer jeweiligen Beamten beurteilt werden.

(3) Letzteres, die Erhaltung unseres Deutschtums, kann allerdings nicht einfach dem deutschen Unterricht in der Volksschule überlassen bleiben. Diese Aufgabe fällt aber vor allem der Familie zu, dann der Kirche, den Vereinen, der Presse und anderen ähnlichen Organisationen, die zur Vertretung und Pflege unserer volkstümlichen Sonderinteressen berechtigt und berufen sind.

(4) Ein kräftiger und verständnisvoller deutscher Unterricht in der Volksschule, der aus allgemein kulturellen und praktischen Rücksichten wünschenswert ist, würde aber unseren berechtigten Sonderinteressen nicht nur nicht schaden, sondern deren Durchführung erleichtern und mehr Verständnis und Sympathie dafür im Lande im Allgemeinen wecken.

(5) Wenn der Bund an der weiteren Durchführung dieser grossen Aufgabe wirkungsvoll mitarbeiten und sich nicht nur mit der Erhaltung des bereits Bestehenden begnügen will, so ist eine solche Gestaltung seiner Mitgliedschaft, des Bundesorgans und seiner allgemeinen Tätigkeit nötig, die es möglich macht, auch die anglo-amerikanischen Kreise, sowohl in der Lehrerschaft als auch unter den Verwaltungsbehörden, in der Sache des deutschen Unterrichts anzuerkennen und für unsere Pläne zu gewinnen.

* * *

Es hat in der Natur meiner Aufgabe gelegen, dass ich mich nicht rückblickend mit der Vergangenheit und dem bereits Errungenen, sondern ausschauend mit der Zukunft und dem noch zu Erringenden zu beschäftigen hatte. Man wird es mir also hoffentlich nicht verargen, dass ich bei der beschränkten Zeit sofort „in medias res“ gegangen bin und nicht bei dem verweilt habe, was in der Vergangenheit vom Bunde bereits Schönes und Gutes im Dienste der deutschen Sache hier zu Lande geleistet worden ist. Es war nicht meine Aufgabe, Erreichtes zu loben, sondern Unterbliebenes zu kritisieren. Natürlich ist das, was ich offen als meine Überzeugung gegeben habe, die Ansicht eines Einzelnen. Nur das Urteil vieler kann feststellen, was daran allgemein berechtigt ist.

Die allgemeine Volksschule und die Stellung des deutschen Sprachunterrichts in derselben.

Von Seminardirektor **Max Griebisch**, Milwaukee.

„Alle Kinder, reiche und arme, vornehme und geringe, Knaben und Mädchen, müssen in Schulen unterrichtet, in allen muss Gottes Ebenbild hergestellt und ein jegliches zu seinem zukünftigen Beruf befähigt werden.“ In diesen Worten, die Comenius schon im 17. Jahrhundert in seiner

„Didactica Magna“ niedergelegt, ist die Idee der allgemeinen Volksschule bereits ausgesprochen. Dem grossen Didaktiker, der in allen seinen Vorschlägen und Plänen seiner Zeit so weit voraus war, dass noch unsere heutige Generation in seinen Schriften berechnete und doch unerfüllte Forderungen findet, schwebte ein Bildungsbau vor, wie er nicht idealer gedacht werden kann: Auf die Volksschule, die jedes Gemeinwesen haben müsse, sollte sich die Lateinschule, und auf diese die Universität aufbauen. Erstere sollte in jeder grösseren Stadt, letztere zum wenigsten in jeder Provinz zu finden sein.

Zwei Aufgaben stellt Comenius der Volksschule: Sie solle erstens den Schüler zu seinem zukünftigen Beruf befähigen, ihm eine für den Eintritt in das praktische Leben geeignete Erziehung geben; und zweitens ihn für die Lateinschule vorbereiten, ihn also zur Aufnahme der Gelehrtenlaufbahn fertig machen.

Das Bildungswesen Deutschlands entwickelte sich nicht in dem Sinne des grossen Meisters. Wäre dies geschehen, die Agitation zu Gunsten der „allgemeinen Volksschule“ wäre überflüssig gewesen. Soziale sowohl als auch didaktische Faktoren leiteten vielmehr das Bildungswesen Deutschlands in andere Bahnen. Es würde zu weit führen, die ersteren, die sozialen Faktoren, ausführlich zu besprechen. Es genüge hier, auf die drei Stände des Mittelalters, die Bauern, die Bürger und Ritter, hinzuweisen, die sich unabhängig von einander entwickelten. Die Unterschiede innerhalb der Nation, die schon dort zu Tage traten, wurden noch vielseitiger, je komplizierter sich das soziale Leben gestaltete, und schufen ein Kasten- oder wenigstens Klassenwesen, unter dem Deutschland, so sehr der weitblickendste Teil seiner Bevölkerung sich auch dagegen sträuben mag, zu leiden hat. Natürlicherweise wurde durch sie auch das Bildungswesen in Mitleidenschaft gezogen. Die besseren Klassen beanspruchten besondere Schulen, wofür sie didaktische Gründe ins Feld führten, die Prof. Rein in seinem „Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik“ wiedergibt; er sagt: „Es wird die Tatsache hervorgehoben, dass die Kinder der verschiedenen Gesellschaftsklassen bei ihrem Eintritt ins schulpflichtige Alter sehr verschieden in ihrer geistigen Verfassung seien. Aus dieser Tatsache wird nun weiter gefolgert, dass dem Unterricht, der doch an das gegebene Erfahrungsmaterial bei den Kindern anzuknüpfen habe, ausserordentliche Schwierigkeiten erwachsen, wenn er mit verschiedenartig zusammengesetzten und in der geistigen und gemütlichen Entwicklung so sehr abweichenden Schülerklassen zu arbeiten habe.“

Deutschland hat gegenwärtig ein Doppelschulsystem: die Elementarschulen und die höheren Schulen; letztere umfassen eine grosse Anzahl von verschiedenen organisierten und nach verschiedenen Lehrplänen entsprechend ihren Bildungszielen arbeitenden Anstalten, als da sind Real-

schule, Realgymnasium, Gymnasium, höhere Töchterschule und viele andere. Es sei ferne von mir, über diese Schulen als solche in irgend einer Weise ein abfälliges Urteil zu geben. Die Schulen Deutschlands gelten der ganzen Welt als Muster; die in denselben geleistete Arbeit ist eine gründliche und zweckentsprechende. Doch auch in den höheren Schulen galten Klassenunterschiede, wenn diese auch mehr didaktischer Natur waren. In früheren Jahren, noch zu der Zeit, als ich als Schüler die deutsche Schulbank drückte, galt das Gymnasium als die einzige vollwertige Schule, und seine Abiturienten waren allein zu irgend einem Studium auf der Universität berechtigt; denn die Altklassiker betrachteten sich allein als die Gelehrten, die auf die an anderen Schulen als dem Gymnasium Vorgebildeten herabzusehen sich berechtigt fühlten. Erst mit dem Regierungsantritt des jetzigen Kaisers änderten sich diese Verhältnisse. Mit seinem Scharfblick für die Zeichen der Zeit erkannte er die Notwendigkeit eines mehr dem Praktischen zuneigenden Bildungsganges. Den Abiturienten auch der anderen höheren Schulen erkannte man die Berechtigung zum Universitätsstudium im weiteren Masse als früher zu, und es wurden Brücken geschaffen, die den Schülern einer Anstalt es ermöglichten, in eine andere überzugehen, bis in dem letzten Jahrzehnt die Reformgymnasien entstanden, die einen breiten Unterbau schaffen und die Entscheidung darüber, in welche Bildungsbahn der Zögling einlenken solle, in ein höheres Schulalter verlegen. So ist zwischen den einzelnen höheren Lehranstalten Deutschlands Friede geschaffen. Die Vertreter der einen oder der anderen befehlen sich wohl gegenseitig noch, hier grössere Anerkennung fordernd, dort sie verweigernd, aber im allgemeinen sind die Aussichten für einen vollständigen Ausgleich vorhanden.

In dem ganzen Kampfe aber blieb die Elementarschule unberücksichtigt; sie ist in den Ausgleich nicht eingeschlossen worden, wenn auch ihre Leistungsfähigkeit infolge einer besseren Lehrervorbildung, höherer Lehrziele und sorgfältig ausgearbeiteter Lehrpläne, besserer Besoldung der Lehrkräfte, Verminderung der Schülerzahl in den einzelnen Klassen eine solche Stufe erreicht hat, dass gerade sie unsere Bewunderung hervorruft und den Stützpunkt für den hohen Bildungsstand des deutschen Volkes abgibt. Zwischen ihr aber und dem höheren Schulwesen besteht eine Kluft, die bisher unüberbrückt geblieben ist. Die Lehrpläne beider Systeme treffen keine Massnahmen, um dem Schüler, der aus irgend einem Grunde erst später in eine höhere Schule einzutreten sich entschliesst, einen solchen Übergang zu ermöglichen. Nach dem vierten Schuljahre des Kindes gehen die Wege auseinander. Wer später hinüber will, kann das nur durch private Vorbereitung und nach erfolgreichen Eintrittsprüfungen bewerkstelligen. Die Folge davon ist, dass Eltern, die nur auf

irgend eine Weise die Mittel dazu erschwingen können, ihre Kinder in die höheren Schulen schicken. Das Schulwesen Deutschlands rechnet trotz aller Vorzüglichkeit seiner Arbeit mit den bestehenden Klassenunterschieden, und die Elementarschule, die im Anfang des 19. Jahrhunderts als Armenschule gegründet und aus dieser sich zu der hohen Stufe der Vollkommenheit entwickelt hat, ist auch heute noch ihrem Charakter nach die Bildungsstätte der unteren Volksschichten geblieben, namentlich, da der Unterricht in der Elementarschule frei ist, die Schüler der höheren Schulen aber Schulgeld zahlen müssen.

Wie schon erwähnt, sind die ersten drei oder vier Schuljahre den Zöglingen der Elementar- und der höheren Schulen, soweit der Lehrplan in Betracht kommt, gemeinsam. Doch auch hier suchen die höheren Klassen ihren Kindern, die doch später die höheren Schulen besuchen sollen, eine von der Elementarschule abgesonderte Vorbildung in den sogenannten Vorschulen zu geben, die entweder Privatunternehmungen oder mit den höheren Lehranstalten organisch verbunden sind. Um diese vier ersten Schuljahre wogt der Kampf zwischen den Verteidigern und Gegnern der „allgemeinen Volksschule.“ Prof. Rein gibt zu, dass in den eingangs wiedergegebenen Gründen für eine abgesonderte Vorbildung der Kinder der sogenannten höheren Volksschichten eine gewisse Berechtigung liegt. Diese besseren Kreise lassen sich aber leider weniger durch diese psychologisch-didaktischen Gründe leiten, als durch das Vorurteil, dass ihre Kinder in der Volksschule neben den Arbeiterkindern sitzen müssten, von denen sie nichts Gutes lernen könnten; als ob die Begriffe reich und gut, arm und schlecht sich deckten.

Nein, die Gründe für die „allgemeine Volksschule“ sind so gewichtig, dass wir uns hier wundern müssen, dass sie bei dem „Volke der Denker“ noch nicht allgemeine Anerkennung gefunden haben. Prof. Rein sagt in seiner Encyclopädie wie folgt: „Unter den Gründen, die für sie, die allgemeine Volksschule, sprechen, steht obenan ein sozial-politischer. Man geht von der Tatsache aus, dass die Entfremdung unter den verschiedenen Klassen und Berufsständen im deutschen Volke und damit auch der Mangel an Verständnis für die gegenseitige Arbeit schon soweit vorgeschritten ist, dass aus dieser Verständnislosigkeit und Gefühllosigkeit schwere Gefahren für den Zusammenhalt des Volkes heraufbeschworen werden. Denn es können sich aus solchen Zuständen Gegensätze entwickeln, die das Ganze zerspalten und die Gesamtkraft in bedenklicher Weise lähmen, ja zu vernichten drohen. Dieser Entfremdung zu steuern, soll auch die Organisation des Schulwesens dienen. In keinem Fall darf dieses darauf ausgehen, die Trennung, die durch Bildungsunterschiede gegeben ist, noch in künstlicher Weise zu mehren. Wenn man sich auch nicht der Illusion hingeben darf, als ob die Schule die inneren Spaltungen

aufzuheben vermöge, so darf sie sich doch andererseits nicht dazu hergeben, die im Volke vorhandenen Unterschiede noch künstlich zu verstärken. Es ist nicht national gedacht, wenn man darauf ausgeht, die sozialen Gegensätze zu verschärfen, weil diese die Volkseinheit untergraben und damit die Kraft der Nation schwächen."

"Unser Bildungswesen ist einem starken, weitverzweigten Baum vergleichbar, der nach oben sich immer mehr verästelt, aber aus einem gemeinsamen Stamm entspringt. Dieser Stamm ist die allgemeine Volksschule. Für alle Kinder des Volkes, stammen sie aus reichen oder armen, aus vornehmen oder niederen Häusern, ist sie die gemeinsame Grundschule." „Sie soll die Verkörperung des Gedankens sein, dass alle Kinder einem Volke angehören und dass sie vor Gott alle gleich sind. Sie soll allen Volksgenossen sichtbarlich zeigen, dass bei aller Verschiedenheit des Vermögens und der Lebensstellung doch das rein Menschliche auch in der Schulorganisation seine Stätte finden kann und muss. Wie gross ihre Wirkung auf die Kinder selbst sein wird, dies entzieht sich seiner Berechnung. Sie ist gewiss kein Universalmittel, die Gesinnung der Einmütigkeit auf die Lebenszeit zu verbürgen. Aber so viel ist sicher, dass sie eines unter anderen Mitteln ist, den Gedanken wach zu halten, dass wir alle Kinder eines Volkes sind, die treu zusammenstehen sollen in Freud und Leid, die einander tragen und helfen sollen zum Wohle des Ganzen."

Es ist eine sehr bescheidene Forderung, die die deutschen Anhänger der allgemeinen Volksschule stellen. Sie verlangen einen gemeinsamen Unterbau von drei oder vier Jahren und halten es für selbstverständlich, dass dann das höhere Bildungswesen seinen eigenen Kurs nimmt, zu dem kein Kreuzweg vom Elementarschulwesen mehr hinüberführt. (Die Vorzüge dieses Doppelsystems bezüglich seiner Leistungsfähigkeit in didaktischer Hinsicht hier zu beleuchten, würde zu weit führen. Jede der verschiedenen Unterrichtsanstalten dient bestimmten Zielen, denen sie ungehindert zusteuern kann, und erreicht in ihrem Gebiete das höchste Mass der Vollkommenheit.)

Wie steht dem gegenüber das Schulwesen unseres Landes? Sozialpolitische Faktoren, denen sich auch didaktische zugesellten, schufen in Deutschland das Doppelsystem. Letztere möchten vielleicht auch hier ein solches bedingen, erstere jedoch, die sozial-politischen, haben unser Schulwesen in ganz anderer Weise entwickelt.

Der Aufbau unserer Nation geschah unter vollständig neuen Bedingungen. Durch kein Vorurteil gehemmt, durch keine Geschichte oder Tradition gebunden, fanden sich reich und arm, vornehm und gering, hoch und niedrig auf einer Scholle zusammen, die ihnen wohl die Mittel zu einer Existenz bot, die aber selbst durch keine Kultur die Entwicklung des neuen Gemeinwesens leiteten. Wer auch immer an den Gestaden

dieses Landes Zuflucht suchte, fand gastliche Aufnahme und stand dem andern gleich gegenüber, mit gleichen Rechten und gleichen Pflichten. So entwickelte sich unser republikanisches Staatswesen, das in seiner Anlage nicht idealer gedacht werden kann. Freilich haben sich in der Praxis Unzulänglichkeiten und Unvollkommenheiten herausgebildet, aber doch, wie es einst im Heere Napoleons hiess, dass jeder Soldat den Marschallstab im Tornister trage, so könnte man auch hier noch mit gleichem Rechte sagen, jeder Schulknabe trage die Anwartschaft auf das Amt des Präsidenten in seinem Schulranzen. Ein jeder Bürger dieses Landes ist auf seine eigene Kraft und auf sein eigenes Können angewiesen; weder Stand noch Geburt gewähren ihm Privilegien, die er sich nicht selbst zu erwerben imstande ist. Darin liegt die Lebensbedingung für unser Staatswesen. Um den zukünftigen Staatsbürger so auszurüsten, dass er für den Wettbewerb im politischen, sozialen, industriellen und kommerziellen Leben unseres Landes befähigt ist, dazu wurde unser Schulwesen geschaffen. Aus kleinen Anfängen heraus entwickelte es sich allmählich. Anfangs tappte man wohl im Dunkeln, solange der europäische Einfluss noch vorherrschend war, bald aber wurde man sich im dunklen Drange der bestehenden sozial-politischen Bedingungen des rechten Weges bewusst und unaufhaltsam und ohne Wanken steuerte man dem rechten Ziele zu.

Eine Regierung *by the people — for the people* machte eine Schule *by the people — for the people* notwendig. Wir brauchten ein Schulwesen, das jedem Kinde unseres Landes die gleiche Bildungsgelegenheit gewährte. Für ein Doppelsystem, das eine für die niederen, das andere für die höheren Stände, das eine frei, das andere gegen Schulgeld, war hier kein Raum. Als allenthalben „High Schools“ gegründet wurden und den Platz der „Academies“ und Vorbereitungsschulen für die Universität einnahmen, traten wohl Gegner hervor, die den Unterricht an diesen Schulen nicht kostenfrei erteilt haben wollten; aber ihre Stimmen wurden bald unterdrückt, und wir haben jetzt in unserem grossen weiten Lande ein Schulsystem, das für die ersten zwölf Schuljahre einheitlich gestaltet ist, und das die eingangs wiedergegebene Idee von Comenius tatsächlich verwirklicht.

Es ist hier nicht meine Aufgabe, die Vorteile und Nachteile des amerikanischen Systems nach der didaktischen Seite hin zu beleuchten. Ich weiss sehr wohl, dass von den Vertretern der „High Schools“ und noch mehr von denen der Universitäten über die Unzulänglichkeiten unseres Systems geklagt wird. Unser Schulwesen aber wurzelt so tief in den sozialen und politischen Zuständen unserer Republik, dass erst diese in Stücke gehen müsste, ehe an dem gegenwärtigen Bau des Schulwesens gerüttelt werden könnte. Darum bleibt unseren Schulmännern und Schulverwaltungen nur die Aufgabe, die Arbeit in dem herrschenden

System so zu ordnen, dass unter den bestehenden Verhältnissen die möglichst besten Resultate erzielt werden.

Gelegentlich des Lehrertages zu Philadelphia fiel der Ausspruch, unser Schulwesen sei *top-heavy*. Dieser Ausspruch ist wahr in mehr als einer Beziehung, am augenscheinlichsten bezüglich des Kostenaufwandes für die „High Schools“ und Universitäten im Vergleich zu dem für die Volksschule. Millionen und aber Millionen fliessen aus Staats- und Privatmitteln den ersteren zu. Von Dotationen für die Volksschulen wird man selten hören. Diese sind darauf angewiesen, was ihnen der häufig gar magere, in den meisten Fällen auch geizige Stadtsäckel bewilligt. Die Folge davon sind überfüllte Schulklassen, unzureichende, mitunter allen hygienischen Anforderungen Hohn sprechende Schulräume, schlecht bezahlte Lehrkräfte und magere Lehrpläne. Es sei ferne von mir, den höheren Schulen das Wohlwollen, dessen sie sich in den leitenden Kreisen und in den mit Glücksgütern gesegneten erfreuen, zu missgönnen; ich glaube auch, sie haben jeden Zent, der ihnen zufällt, nötig; jedenfalls weiss ich, dass ihre Ausgaben immer noch die Einnahmen übersteigen; ich wünsche ihnen daher noch mehr Unterstützung, als sie bis jetzt erhalten haben; aber die Volksschule sollte zum mindesten gleiche Gunst und Berücksichtigung erfahren. Dass dies nicht geschieht, ist tief zu bedauern.

Diese Zurücksetzung der Elementarschulen, die sich in bezug auf ihre äusseren Verhältnisse zeigt, finden wir leider auch bezüglich ihres Lehrplanes. Ihre Bedeutung für die geistige Entwicklung des Menschen wird bis zum heutigen Tage noch nicht zur Genüge gewürdigt, und zwar weder von denen, die in der Volksschule die Bildungsstätte des Gros der Bevölkerung sehen, noch von denen, die sie zur Vorbereitungsanstalt für die höheren Lehranstalten machen wollen. Beiden Aufgaben soll sie dienen. Merkwürdigerweise begegnen wir bei beiden Vertretern denselben sich diametral entgegenstehenden Ansichten. Volksbildner sowohl, als Vertreter von „High Schools“ und Universitäten betrachten die Aufgabe der Volksschule darin, ihren Schülern eine gründliche Ausbildung in den „three R's“, Lesen, Schreiben und Rechnen, zu geben; alles, was darüber hinausgeht, wird als „fad“ verschrieen. Namentlich ist diese Ansicht in den Gelehrtenkreisen häufig zu finden. Andere wiederum möchten in den Lehrplan der Volksschule alles Mögliche hineinfüllen. Und was ist nicht schon hineingepackt und wieder ausgepackt worden! Ausgehend von dem Grundsatz, dass niemand ein geringeres Recht, in Schulsachen mitzusprechen, zugestanden werden darf, als dem Lehrer, haben Kaufleute, Ärzte, Advokaten, Handwerker ihre Weisheit bezüglich dessen, was in den Schulen zu unterrichten ist, kund getan; und so wird der Schulwagen die Kreuz und Quer herumgestossen. Bald wird in den Schulen einer Stadt nur gerechnet, bald nur buchstabiert, bald nur gehobelt, gedrechselt und

gezimmert, bald nur gezeichnet und gemalt, bald hören wir die Kinder von früh bis spät Treffübungen im Gesang vornehmen, bald erblickt man im geographischen Unterricht, bald in dem in der Gesundheitslehre alles Heil — und so ad infinitum, und alles das zu dem Zwecke, die Schüler fürs Leben vorzubilden. Wo solche Zustände herrschen — und leider Gottes finden wir sie fast allgemein — da sind die „fads“ zu Hause. Zum „fad“ wird jedes Unterrichtsfach, welches zum Nachteil anderer Fächer Zeit und Kraft des Lehrers und Schülers im Übermass in Anspruch nimmt.

Wo liegt nun das Rechte? Die Natur des Kindes selbst gibt uns die Antwort darauf. Das Kind kommt mit einem Schatz von Anlagen seines Körpers, Geistes und Gemütes ausgestattet zur Schule, die nach Weckung, Betätigung und Kräftigung streben. Ist es nicht natürlich, dass wir diesem Rechnung tragen? Es ist eine Sünde an dem Kinde, seinen Geist und sein Gemüt unbefriedigt zu lassen. Das Lebensglück des Menschen besteht nicht im Rechnen und Buchstabieren. Derjenige genießt das Leben, der dem, was es zu bieten vermag, Verständnis und Interesse entgegenbringt. Auch der einfachste Arbeiter hat ein Recht darauf, dass dies in ihm geweckt werde; und mit jedem Zweige des Wissens, das sich ihm erschliesst, öffnet sich ihm eine neue Welt. Die Volksschule als Volksbildungsstätte verlangt einen vielseitigen Lehrplan; nicht einen, in dem die einzelnen Lehrfächer als „fads“ kommen und gehen, sondern in dem dieselben nach ihrem Werte für die Bildung des Kindes gegen einander abgewogen und nach den Gesetzen seiner geistigen Entwicklung geordnet sind. Als oberster Grundsatz aber gelte unter allen Umständen: Gebet dem Kinde, was des Kindes ist — aber gebt ihm auch nicht mehr. Wo dieser Grundsatz herrscht, da ist auch den höheren Lehranstalten der beste Dienst getan. Es ist eine unverzeihliche und unverständliche Verblendung auf der Seite der Vertreter dieser Schulen, dass sie glauben, sie können auf die Vorbildung, die die Volksschule zu geben imstande ist, bei ihren Schülern verzichten, wenn diese nur lesen, schreiben und rechnen können, und es ist eine grenzenlose Anmassung, wenn sie glauben, dass sie das, was die Volksschule geben könnte, und das, was die höheren Lehranstalten geben sollten, in der kurzen Spanne Zeit, die ihnen zur Verfügung steht, durchzuarbeiten imstande wären. Der Grund dafür, dass in unseren „High Schools“ und Universitäten so viel Oberflächlichkeit herrscht, dass der Schüler sich Genüge sein lässt in dem Bewusstsein: „I have finished this or that study“, und dann das Lehrbuch in die Ecke wirft, um es nie mehr aufzunehmen, liegt darin, dass diese Anstalten die Volksschule nicht in ihren Dienst stellen. Es ist auch bei doppeltem Kraftaufwande unmöglich, in drei oder vier Jahren einen Unterrichtsstoff

mit gleichem Erfolge zu behandeln, wie dies in der doppelten Zeit geschehen könnte. Der kindliche Geist lässt das nicht zu. Die deutschen Schulen sollten uns hierin zum Muster dienen. Nach dem Ausspruche Prof. Münsterbergs stehen die deutschen Schüler, die das Abiturium des Gymnasiums bestanden haben, auf gleicher Bildungstufe mit unseren Schülern des dritten oder vierten College-Jahres, das heisst, sie sind ihnen 3 bis 4 Jahre voraus; und das lediglich aus dem Grunde, weil der deutsche Schüler früher die Studien aufnimmt und darum gründlicher betreibt. Wenn unsere höheren Lehranstalten einsehen könnten, dass die Volksschule ihrer Arbeit die solide und feste Grundlage geben muss, dann würden wir hierzulande die gleichen Bildungsziele in gleicher Zeit wie in Deutschland erreichen. Es würde nicht notwendig sein, ein Doppelsystem wie dort zu schaffen. Der kindliche Geist ist zur Aufnahme der Elemente alles Wissens reif. Diese muss die Volksschule geben. Sie genügen demjenigen, der als einfacher Arbeiter oder Handwerker im bescheiden abgegrenzten Kreise wirkt, und sie sind die Grundlage, auf welche die höheren Lehranstalten weiter bauen. Jetzt versuchen die letzteren Systeme zu geben, ohne genügend Material gesammelt zu haben, und sie ergehen sich in Deduktionen, ohne die Schüler auf induktivem Wege zur Erkenntnis von Gesetz und Regel geführt zu haben.

Es bleibt mir nunmehr nur übrig, die Schlussfolgerung für den deutschen Sprachunterricht zu ziehen. Diesem ist es bisher sonderbar ergangen. Aus sozialen Rücksichten fand er in vielen unserer Volksschulen Aufnahme. Der Grundsatz: „for the people — by the people“ sicherte und sichert ihm auch jetzt noch hier und dort seine Stellung. Der deutschsprechende Teil der Bevölkerung fordert ihn, und er hat ein Recht auf diese Forderung. Mit der Amalgamierung der einzelnen Bevölkerungszweige aber schwindet dieser Faktor zu Gunsten des deutschen Sprachunterrichts. Diese Tatsache dürfen wir uns nicht verheimlichen, so sehr wir sie beklagen müssen (Es ist im höchsten Grade bedauernswert, dass wir bei einer grossen Masse von Deutschamerikanern eine strafbare Gleichgültigkeit gegen das kostbarste Gut, das ihnen ihre Vorfahren hinterlassen haben, finden. Wie leicht könnten sie sich dieses unschätzbare Kulturelement erhalten, wenn nur der gute Wille vorhanden wäre!)

Soll nun der deutsche Sprachunterricht aus der Volksschule genommen werden, wenn ihn die Bürger deutscher Abkunft nicht mehr haben wollen?

Die Stellung des fremdsprachlichen Unterrichts in unseren Schulen ist im Laufe des letzten Jahrzehnts eine andere geworden. Während früher auch der gebildet sein wollende Amerikaner sich mit der Kenntnis des Englischen genug sein liess, so bricht sich allmählich die Überzeugung Bahn, dass die Kenntnis fremder Sprachen ein bedeutender Bildungs-

faktor ist. Die Gründe für diese Wandlung an dieser Stelle anzugeben, erübrigt sich wohl. Auch erspare ich mir, vor dieser Versammlung die Frage zu beleuchten, warum die modernen Sprachen vor den toten in unseren Schulen den Vorrang haben sollten; ebenso, warum der deutschen Sprache als moderner Kultursprache der erste Platz im fremdsprachlichen Unterricht gebührt. Hier bleibt nur die Frage zu beantworten: Wo soll der systematische deutsche Sprachunterricht begonnen werden? Bisher wurde derselbe den „High Schools“ zugeteilt und auch von diesen beansprucht. In einem drei, selten vierjährigen Kursus sollte das ganze weite Gebiet bearbeitet werden. Auf die in den Volksschulen geleistete Arbeit wurde mit Verachtung herabgesehen, wenn man derselben nicht sogar feindlich gegenüberstand. Was die Erfolge sind, das vermögen wir tagtäglich zu beobachten. „I studied German“; „I read“ — wenn nicht „I translated Faust, Wallenstein, Minna von Barnhelm, Wilhelm Tell“, ist alles, was übrig geblieben ist. Dieselben Schüler sind nicht imstande, im Restaurant ein Glas Wasser zu fordern, noch an einer einfachen Unterhaltung sich zu beteiligen, noch vermögen sie einer Bühnenaufführung irgend eines der gelesenen Werke zu folgen, noch ein deutsches Buch mit Verständnis zu lesen. Da, wo wir Schüler finden, die dies können, da sind es besondere Sprachtalente, die wahrscheinlich mit dem eisernten Fleisse sich durch Privatstudien diese Kenntnisse angeeignet haben. Die „High Schools“ und Universitäten sind auch mit dem ernstesten Willen nicht imstande, das zu erreichen, was heutzutage als Ziel des Sprachunterrichts gelten muss, und was vornehmlich von dem praktischen Amerikaner erwartet wird, nämlich, dass der Schüler so in den Geist der Sprache eingedrungen ist, dass er sich ihrer im Umgang bedienen kann, dass er ein deutsches Buch mit Verständnis lesen und der deutschen Rede folgen kann.

Ohne die deutschen Schulen vorbehaltlos als Muster im fremdsprachlichen Unterricht hinstellen zu wollen — obwohl gerade in letzter Zeit nach der soeben angegebenen Richtung hin reformatorisch vorgegangen worden ist, — so zeigen sie uns doch, was geschehen muss, um nicht nur oberflächliche Erfolge in diesem Unterricht zu erzielen. Dort beginnt derselbe mit dem neunten, spätestens zehnten Lebensjahre des Schülers und wird durch sechs bis neun Jahre ununterbrochen fortgesetzt; so wird dem kindlichen Geiste Zeit gelassen, den Assimilationsprozess zu vollziehen. Dass Deutschland ein Doppelschulsystem besitzt und vorzugsweise im höheren Schulwesen dem fremdsprachlichen Unterricht diesen Platz einräumt, ist für uns kein Grund, in unserer allgemeinen Volksschule den deutschen Unterricht auszuweisen, wie das leider von Schulmännern nur allzu oft geschieht. (Dass der deutsche Unterricht zum „fad“ erhoben worden wäre, ist wohl nie geschehen; dagegen kann man häufig genug die Bemerkung machen, dass die Befürworter aller möglichen anderen „fads“

dem Deutschen feindlich gesinnt sind.) Und doch muss die Zeit kommen, wo vom Standpunkt unserer allgemeinen Volksschule und sowohl aus allgemein erziehlichen Grundsätzen, als solchen, das höhere Schulwesen betreffend, der deutsche Sprachunterricht allgemeine Aufnahme und Einreihung in den Unterrichtslehrplan der Volksschule finden wird. Soll der Unterricht erfolgreich sein, so muss die Fundamentalarbeit von ihr geschehen. Die Sprechwerkzeuge des Kindes sind weich und bildsam, das Ohr schärfer, das Gedächtnis stärker, das Kind unbefangener, sein Geist noch nicht überladen — alles Faktoren, die dem in jedem fremdsprachlichen Unterricht zuerst zu Erreichenden den grössten Vorschub leisten, die aber, je älter der Schüler wird, immer mehr und mehr abnehmen, so dass das, was die Volksschule spielend tun kann, später ungetan bleibt oder nur unter dem grössten Kraftaufwand getan wird. Wie in allen anderen Unterrichtsfächern, so decken sich auch im deutschen Sprachunterricht die Bedürfnisse der amerikanischen Volksschule als Volksbildungsstätte und als Vorbereitungsanstalt für die höheren Schulen. Der Schüler, der mit dem Verlassen der Volksschule seine Schulbildung abschliesst, hat die deutsche Umgangssprache und die Elemente der Sprachkenntnisse erhalten, die ihm im praktischen Leben sehr häufig von Vorteil sein werden, und die seinem Geistes- und Gemütsleben vielseitigere Nahrung bieten werden. Für die Arbeit in den höheren Schulen aber ist die Grundlage geschaffen, auf der diese ernsthaft und gründlich weiterbauen und wirklich die Ziele erreichen können, die sie sich vorgesteckt haben. Für sie gelten die Grundsätze, die Prof. Cutting in einem früheren Vortrage aufstellte: Erst Sprache, dann Regel; Sprache des Alltagslebens muss der Buchsprache vorangehen; Kunst des Sprachgebrauchs und Wissenschaft der Sprachentwicklung sind zwei Dinge, die nicht neben einander, sondern nacheinander betrieben werden müssen.

Verachtet die Volksschule nicht! In ihr liegt die Zukunft unserer Nation; sie ist die Stätte, wo die grosse Masse unseres Volkes ihre Geistesbildung erhält, und wo die höheren Schulen ihren Boden finden müssen. Diese Mahnung erklingt ebenso dringend für die erfolgreiche Erteilung des deutschen Sprachunterrichts, wie jedes anderen Wissenszweiges in unserem Schulwesen.

Ein im amerikanischen Unterrichtswesen vielseitig vernachlässigter Faktor.

Von C. O. Schönrich, Baltimore, Md.

Thesen:

1. Das höchste Ziel der Schulerziehung ist nicht, lediglich die Kinder mit einer gewissen Summe von Kenntnissen auszustatten, sie zum richtigen Denken anzuleiten und in den Stand zu setzen, sich nach Verlassen der Schule weiterzubilden.
2. Das höchste Ziel muss vielmehr sein, das Pflichtgefühl zu wecken und damit und dadurch alle jene Eigenschaften zu fördern, welche zur Bildung eines biederen, festen Charakters beitragen, und so Amerikaner heranzubilden, die der Grösse des Vaterlandes würdig sind.
3. Es ist das auf einen höheren Willen hinweisende Pflichtgefühl allein, das das Bestehen der bürgerlichen und staatlichen Ordnung und Wohlfahrt gewährleistet. In demselben Mass, wie das Pflichtgefühl abnimmt, d. i. das Gefühl freiwilliger Unterordnung unter eine höhere Autorität — die Autorität der Eltern oder Erzieher, des Staates, der Vernunft, und, wie Kant es ausdrückt, des heiligen Sittengesetzes in der eigenen Brust — in demselben Masse werden Ungehorsam und Auflehnung im Staate und sinnlich üppige Genusssucht allenthalben zum Schaden des Ganzen aufwuchern.
4. Daher muss die Weckung und Pflege des Pflichtgefühls das höchste Ziel der Erziehung sein.

Während der jüngsten Osterwoche nahm ich teil an einem sogenannten Teachers' Institute. Drei Tage lang waren da von 9 Uhr morgens bis 4 Uhr nachmittags — mit kurzen Mittagspausen — 1800 Lehrer und Lehrerinnen, teils als Ganzes, teils in Gruppen zusammen und hörten seitens einheimischer und auswärtiger, mehr oder weniger berufener Fachleute Vorträge und Erläuterungen bezüglich verschiedener Fragen und Aufgaben des Unterrichtswesens. Beim Auseinandergehen am dritten Tag war ich mir darüber klar geworden, welche Aufgabe ich mir zu stellen hatte, um meinem kurz vorher gegebenen Versprechen nachzukommen, in der Tagesordnung des diesjährigen Lehrertages eine Lücke auszufüllen. Ich entschloss mich, das zum Thema zu wählen, was in jenem Teachers' Institute vergessen worden war, und was doch eine der wichtigsten Aufgaben des Lehrers und Erziehers sein muss.

Das ist die Charakterbildung, und dazu vor allem die Erziehung zur Pflicht, die Weckung und Pflege des Pflichtbewusstseins.

Nicht allein bei dem eben erwähnten Teachers' Institute ist dieses Ziel unberücksichtigt geblieben, bei vielen anderen Lehrerversammlungen im weiten Land geht es nicht besser; wie auch in den sonst so ausführlichen und vorzüglichen Jahresberichten des Commissioner of Education in Washington nur selten etwas, und dann nur wenig, in dieser Hinsicht zu finden ist.

Gehen wir weiter und betrachten uns einmal die neueren, mehr oder weniger aus materialistischen Zeitströmungen entstandenen Lehrpläne und Schulverordnungen, lesen wir die stolzen Worte Physik, Chemie, Botanik, Zoologie, Physiologie, Astronomie, Biologie und gar Psychologie; sehen wir, wie der Begriff der chemischen Wahlverwandtschaften einer Jugend gelehrt wird, die von der Grundforderung, dass ihr Gemüt dem Göttlichen wahlverwandt werde, keine Ahnung hat; hören wir Spektralanalyse vor einer unreifen Zuhörerschaft behandeln, die nie gelernt hat, dass alle wahre Lebensbildung von der sittlichen Analyse des menschlichen Herzenspektrums ausgehen müsse; beobachten wir die überklugen Bürschchen, die über das bescheidene Wissen ihrer Eltern die Nase rümpfen, die Alles wissen, nur das Eine nicht, dass sie Nichts wissen, und das Andere nicht gelernt haben: wie man ein charakterfester, ehrlicher, ganzer Mann werde.

Was mag es dem Kinde helfen, wenn es über Bau und Wirkung elektrischer Maschinen trefflich Bescheid weiss, wenn nie der elektrische Funke zündender Begeisterung für das sittlich Schöne und Gute durch sein Herz schlug. — Wird nicht auf Kosten dessen, was das Wissen vermehrt, das, was Herz und Gemüt bereichert, von Jahr zu Jahr zurückgedrängt? — Leidet unsere ganze Volksbildung nicht an einer Überreizung des Verstandes und chronischer Verkühlung des Herzens?

Ohne idealen Sinn — man fasse die Summe seiner heiligen Überzeugung nun in den Dreiklang Kants: „Gott, Pflicht, Unsterblichkeit“, oder bekenne sich im Anschluss an eine jüngere Schule zu den Worten: „Freiheit, Tugend, Ewigkeit“, oder ziehe es vor, mit unseren Dichtern für „Liebe, Recht und Wahrheit“ zu erglühen — ohne diesen Sinn bleibt ein Menschenleben weihelos an sich und wertlos für sich und die Nachwelt. Tagelöhner und Handlanger, denen es auch im Schulfache gar viele gibt, mögen sich allenfalls ohne diesen Sinn essend und trinkend durchs Leben schieben lassen, aber hohe, begeisternde, Liebe weckende und Segensspuren hinterlassende Menschen kann es da, wo idealer Sinn fehlt, in keinem Stande, in keinem Gemeinwesen, ja nie und nirgends geben.

Schon vor fünf Jahren — es war auf dem Lehrertag zu Philadelphia — habe ich gelegentlich einigermaßen darauf hingewiesen; wenn ich es nun heute im Besonderen tue, so geschieht das, weil mir mittlerweile die Tiefwirkung und Tragweite der vorherrschenden Zustände um so mehr zur Erkenntnis gekommen sind, und auch Sie, denen ich ja hiemit nichts

Neues sagen kann, veranlassen möchte, durch Besprechung und Annahme der von mir vorgelegten Thesen vor dem ganzen Lande Stellung in dieser hochwichtigen Sache zu nehmen.

Denke doch Keiner, ermüdet und vielleicht etwas entmutigt vom langen Kampf, unsere Beschlüsse seien nutzlos — vertrauen wir bei all unserer Arbeit der Zeit, sie ist, wie eine mächtige Zerstörerin, so auch eine mächtige Baumeisterin. Wie viele der vom Naturwesen Mensch in die Zeit gestreuten Keime haben erst in einer späteren Generation Früchte gezeitigt, haben sich zu Bäumen entwickelt, deren Wipfel in die Ewigkeit hineinrauschen werden. Nur das Nichtige geht unter. Gedenken wir Lehrer und Erzieher auch hier der Worte Schillers:

„Tausend Keime zerstreuet der Herbst, doch bringet kaum eine
Früchte, zum Element kehren die meisten zurück.
Aber entfaltet sich auch nur einer, einer allein streut
Eine lebendige Welt ewiger Bildungen aus.“

Es mangelt also am idealen Pflichtgefühl in der Erziehung. Diesem entgegen wirkt der Realismus, oder Materialismus, mit seinen allerneuesten Abart, dem Kommerzialisismus. Lassen Sie uns diese Richtung zunächst ein wenig betrachten.

Der neuere Realismus und die sich anschliessende materialistische Entwicklung stammen aus England. Dort stellten sich John Locke und David Hume auf den Standpunkt des Sensualismus, welche alle Erkenntnis auf Sinneswahrnehmung gründet, und den des Empirismus, der nur naturmässig zu betrachtende Tatsachen gelten lässt. Die Übertragung dieser Ideen auf das Gebiet des praktischen Lebens überliess das im Grunde doch ernste England dem leichteren Blute Frankreichs. Lehrten die englischen Denker: „Alles Wissen ist bedingt durch die Sinneswahrnehmung und Empfindung“, so fuhr ein französischer Denker, Helvetius, fort: „Nicht nur Euer Wissen, sondern auch Euer Wollen und Handeln ist ebenso hervorgerufen und bedingt.“

Und in diesem Gedanken finden wir das Leitmotiv des heutigen Materialismus. „Der Mensch ist wesentlich so unfrei und so wenig verantwortlich wie jedes Tier“, heisst es, und auf einer Naturforscherversammlung wurde mit grossem Beifall der Gedanke entwickelt: „Das Handeln des Verbrechers ist als ein pathologisch verursachtes anzusehen“, d. h. durch krankhafte Körperzustände hervorgerufen; somit im Grunde ebenso wenig strafbar, als eine im Wahnsinn verübte Tat. Demnach könnte bei einem Mörder ebenso wenig von Verantwortlichkeit die Rede sein, als wenn ein überheizter Kessel explodiert; es war eben das Hirn des Betreffenden mit heissen Blutdämpfen der Leidenschaft überheizt.

Glücklicherweise erscheint diese krankhafte Theorie durch eine gesündere Praxis, die einstweilen noch geübt wird, widerlegt; aber Tatsache

ist es, dass in neuerer Zeit inbezug auf Bestrafung von Verbrechern sich mehr und mehr eine Anschauung Bahn gebrochen, die, wenn sie auch für Humanität sich ausgiebt, an Seumes Worte erinnert: „Den Verbrecher schonen heisst den ehrlichen Mann für ihn zu strafen.“

Heute ist in der Tat vieles, was man Humanität zu nennen beliebt, eine krankhafte Empfinderei, eine Abschwächung der sittlichen Begriffe. Heute ist vielfach in der Haus- und Schulerziehung an Stelle des „Streichens“, wie Luther es nennt, ein verzärtelndes „Streicheln“ — moral suasion, a moral mind cure — getreten, dessen faule Früchte sich allenthalben zeigen. Umsichtige angloamerikanische Schulmänner fangen auch an, sich gegen diese krankhafte Richtung auszusprechen. So bekannte vor einiger Zeit Präsident Draper, von der Illinoiser Staatsuniversität: „Die Führung unserer Schulen war früher zu streng, heute ist sie zu nachgiebig. Früher sassen die Kinder zu Füssen des Lehrers, heute soll der Lehrer zu Füssen des Kindes sitzen.“

Das sind die praktischen Folgen dieser Anschauung, deren weitere Ausführung Ihnen Allen nahe liegt.

Nach dieser kurzen Verfolgung der materialistischen Gedankenreihe werden wir um so begeisterter dem von Leibnitz so schön entwickelten Gedanken zujubeln, dass die wahre und gesunde Pädagogik all ihr Tun stets auf die Anschauung bauen wird, dass im Menschen ein Kern göttlicher, ewiger Ideen ruht, der zur glücklichen Entfaltung, Entwicklung und Blüte zu treiben ist. Das sind auch die Grundgedanken Pestalozzis und Rousseaus; beide waren Idealisten durch und durch, freilich ihrer ganzen Art nach so grundverschieden, wie das deutsche Wesen vom französischen, zumal vom ungesund aufgeregten seiner Zeit.

Wehe den armen Kindern, deren Eltern oder Erzieher, weil sie für sich den Glauben an die Ideale verloren, nun auch in der Kindesbrust den idealen Sinn nicht mehr anzubauen verstehen! Sie werden Maschinen, vielleicht gut und richtig gehende Arbeitsmaschinen heranbilden, praktische Geschäftsleute und geübte Wirtschafterinnen, aber gewiss auch armselige Selbstlinge, wilde Naturburschen und — kaltblütige Verbrecher; doch Menschen, warmherzige, pflichttreue Menschen, begeisterte Männer und zartsinnige Mütter — nie und nimmer.

In Immanuel Kant, dem deutschen Sokrates, zeigt sich ja wohl am deutlichsten der prinzipielle Gegensatz der materiellen und idealen Weltanschauung. Wenn Helvetius die Selbstsucht, also das eigene subjektive Belieben, die persönliche Neigung oder Abneigung als den Urgrund unseres Handelns ansieht, so wird in Kants System dem Belieben des Eigendünkels das Todesurteil gesprochen und die Unterordnung des engherzigen Ich unter das allgemeine Ich kategorisch gefordert; wird bei materialisti-

scher Ethik der Selbstüberhebung und Ichpflege Schlingpflanze genährt, so blüht in Kants System der Demut und des Gehorsams edlere Blume.

Bei Kant steht die Idee der Pflicht als eine ideale, Geister einigende, niederes Gelüste bändigende Macht über der Willkür des Einzelnen. Das Sittengesetz im Menschen, welches neben dem Sternenhimmel über ihm, dem Auge Kants als der Wunder grösstes im Weltall erschien, beweist ihm seinen Gott. „Das moralische Gesetz in uns“, lehrt Kant, „fordert einen Gesetzgeber über uns, einen Gott, eine ewige Vollkommenheit, deren Wille, weil in allen sittlichen Wesen offenbar geworden, auch mit heiligem Ernst Gehorsam fordern muss, und dessen Gerechtigkeit die Auflösung der Dissonanzen dieses Lebens ebenso fordert, wie verbürgt.“ So tritt in Kant die Philosophie mit hohem Ernst und erhabener Unerschütterlichkeit für die schöne Dreiheit der höchsten Ideen ein, welche die Menschheit besitzt: Gott, (sittliche) Freiheit, Unsterblichkeit.

Dieses zeigt klar, welche Bedeutung ein solches System, wie das Kants, haben musste, wie der Idealismus des auf einen höheren Willen hinweisenden Pflichtgefühls allein es ist, der das Bestehen der bürgerlichen und der staatlichen Ordnung gewährleistet. In demselben Mass wie das Pflichtgefühl einem Menschen, einem Geschlecht, einem Volk verloren geht, d. i. das Gefühl freiwilliger Unterordnung unter einen höheren Willen — den Willen der Eltern, des Staates und Gottes, oder, wie Kant sich ausdrückt, „dem heiligen Sittengesetz in der eigenen Brust“ — in demselben Mass werden Ungehorsam und Auflehnung im Hause, Willkür, Bestechung und Trägheit im Staat, und sinnlich üppige Genusssucht überall zum Schaden des Ganzen überhand nehmen müssen.

Und so ist denn auch die Erweckung und Pflege des Pflichtgefühls die erste Aufgabe in der Erziehung. — Unter Pflichtgefühl verstehen wir mit Kant, wie bereits gesagt, die freiwillige Unterwerfung unter einen höheren Willen.

Wie ist nun diese hehre Aufgabe zu lösen?

Kant erklärt: „Zum Charakter des Kindes gehört vor allem der Gehorsam.“ — Aus diesem Gehorsam entwickelt sich dann der Gehorsam, d. i. das Pflichtbewusstsein gegen die Gesellschaft und den Staat, gegen die Gesetze der Natur und gegen das heilige Sittengesetz in der eigenen Brust, und damit das hohe Menschenziel: Die Macht der Selbstbeherrschung. Der Mensch soll also von früh auf zum Gehorsam gewöhnt werden, denn er hat, was Diesterweg so eindringlich darlegt, sein ganzes Leben lang einer Autorität zu gehorchen.

So lange der Mensch ein Kind, ein Schüler, also ein unreifer Mensch ist, sind Eltern und Lehrer seine Autoritäten, und diesen muss er unbedingt gehorchen lernen. Allmählich sehen die Kinder das Zweckmässige und Gute, kurz das Vernünftige, der Haus- und Schuleinrichtung ein und

nun gehorchen sie nicht allein mehr aus Gewohnheit, sondern aus Erkenntnis. Freilich gibt es bei der Verschiedenheit der Menschen auch solche, die nicht so weit kommen, dass sie das Vernünftige zweckmässiger Einrichtungen in Natur und Staat einsehen; für sie hält man den Grundsatz äusserlicher Autorität aufrecht.

Allmählich gelangen die Schüler zum Bewusstsein ihrer Kraft, sie lernen sich selbst regieren und bestimmen. Da tritt der Lehrer und Erzieher mit seiner Autorität zurück, er lässt die Gründe walten und er bleibt den Schülern alles, was er ihnen durch die Macht seiner Persönlichkeit sein kann, d. h., wenn Lehrer und Erzieher der rechten Art sind, lebenslänglich eine moralische Autorität. Darauf muss es jeder einzelne Lehrer bei seiner Selbsterziehung anlegen.

Ohne Gehorsam, Zucht, Ordnung, Autorität, Anstrengung, Hingebung, Treue und die damit verbundenen Eigenschaften gibt es kein Jugendglück, keine Erziehung zur Selbständigkeit und Freiheit. Für ein Land wie das unsere gelten ganz besonders die Worte: „Je freier die Lebenseinrichtungen sind, desto strenger müssen die Gesetze beobachtet werden; je freier der Staat, desto strenger muss die Jugend zur Pflicht, zum Gehorsam gegen die Gesetze erzogen werden; wer befähigt werden will, sich und anderen Gesetze zu geben, zur Vernunft und freien Selbstbestimmung zu erziehen, muss in der Beobachtung der Gesetze, des freien Staates wie der Vernunft, selbst ein Muster sein.“ — Diese hohen Dinge gedeihen nur in Kraft und Stille auf dem Weg naturgemässer Anregung und Bildung, also von innen heraus, wie von selbst, und darum mit Notwendigkeit und Unvermeidlichkeit.

Wie erfüllt nun die Schule ihre Aufgabe?

Diese Frage wurde schon eingangs etwas beleuchtet, und Sie alle können sie durch Ihre eigene Erfahrung vielfach beantworten. Lassen Sie mich dazu noch die Erfahrung einiger leitenden Männer anführen und auf einige Zeichen der Zeit hinweisen.

Der Vorsteher einer höheren Töcherschule in einer der grössten Städte des Landes sagte in einer Ansprache an den örtlichen Lehrerverein u. a.: „When therefore at the very beginning of their high school life many of the entering boys and girls show lack of respect and unruliness even amid strange surroundings and in a more impressive building, I hardly think it is—that here are a lot of demure children made wild with delight! When even on the day of registration in June a girl is loud and forward to us, and plainly rude and disorderly, I know that manner is not new to her, but somewhere some one has done her the wrong to let it develop.“

In unserem Heer ist die Fahnenflucht so allgemein und häufig geworden, dass der kommandierende General McArthur darüber berichtete: „We have to consider desertions in our army as an unavoidable evil.“

In unserer Flotte steht's leider nicht besser; von einem Kriegsschiff desertierte die Hälfte der Jungen — sie bekämen nicht satt zu essen, klagten sie. Der kommandierende Offizier des Schulschiffes „Saratoga“ erklärte nach einmonatlicher Erfahrung: „Not a boy who had entered the Pennsylvania Nautical School had apparently ever before obeyed an order in his life.“ Diesen Herbst werden wieder tausende von Knaben und Mädchen die auf dem Deck der „Saratoga“ gemachte Erfahrung bestätigen.

Die schrecklichen Unglücksfälle auf Eisenbahnen, in Minen, der Brand des Iroquois Theaters, des Dampfers „General Slocum“, sie lassen sich zurückführen auf Pflichtverletzung, d. i. auf Ungehorsam gegen bestehende Vorschriften und Gesetze. Dieser Krebschaden hat unser ganzes gesellschaftliches Leben angefressen; es fehlt an Pflichtgefühl. Streiks, Boycotts, Korruption in Stadt und Land sind weitere darauf hinweisende Symptome.

Und dazu noch eine englische Sensationspresse, die dem Publikum täglich mit Vorliebe Kriminalfälle und Eheskandale auftischt und in besonderen Sonntagsbeilagen allem Sinn für Schönheit, Anstand und Bieder-sinn Hohn spricht durch fratzenhafte Bilder und läppische Geschichten. Nur verhältnismässig wenige unserer englischen Tageszeitungen haben bei der jüngsten Schiller-Gedenkfeier für den Verteidiger der höchsten Ideale ein Verständnis bekundet. Dagegen wussten die meisten wochen- und monatelang spaltenlange eingehende Berichte über den Mordprozess eines gefallenen Frauenzimmers in New York zu bringen. Unsere Tagesliteratur und unsere Theater zeigen eine entsprechende Geschmacksverderbnis.

Die Wirkung dieser Übelstände auf unsere Generation macht sich vielseitig fühlbar. Präsident Eliot von der Harvard Universität erklärte vor zwei Jahren: „The efficiency of legislatures and the respect in which they are held have unquestionably declined. The courts of our country are as a whole less efficient and less respected to-day than they were a generation ago.“

Die bedenklichste Erscheinung in dieser materialistischen Zeitströmung ist unzweifelhaft der riesengross aufgeschossene Kommerzialisismus. Der Bundesrichter Peter S. Grosscup nannte in einem Vortrag letztes Jahr manche unserer Trusts „Incorporated Dishonesty“. „To lend them the seal of government“, erklärte er, „is, in essence and effect, to incorporate dishonesty.“

Und der frühere Präsident der American Bar Association, Honorable Moorfield Storey von Boston, hielt im vergangenen Jahre zu Annapolis einen Vortrag, worin er sagte: „If such a trust tramples law under foot or secretly evades the law to increase its profits, it is sowing the seeds of

anarchy. We must return to the ideals of our fathers and insist that this shall be a government of laws, and not of men."

Ja, wir müssen zu den Idealen unserer Väter zurückkehren, und um das hervorzuheben, darum weisen wir auf die tiefen Schlagschatten unserer Zeit hin, nicht, weil wir pessimistisch angehaucht sind; das können wir Erzieher doch nicht sein, die wir in unserem schönen Beruf fortwährend mit der hoffnungsfreudigen Jugend in Berührung sind, in vielen Fällen mehr als manche der Eltern.

Wir dürfen uns bei unserer Betrachtung niemals auf das Sehfeld unseres kurzen Lebens beschränken; die Vorwärtsbewegung der Menschheit zum Lichte und zur besseren Ausgestaltung gleicht dem wechsellvollen Lauf der Ströme. So ist uns bekannt, dass der Hudson von Nord nach Süd fließt, und doch gibt es in seinem Oberlauf zwischen French Mountain und Mount McGregor viele Stellen, wo der von Felsenufern geängstigte Strom nach Ost und einige Mal eine Strecke weit direkt nach Norden — also scheinbar rückwärts fließt — und er geht doch vorwärts!

So kann es Zeiten geben in der Geschichte — und in mancher Hinsicht, in ihrer materialistischen Neigung und mit ihrem Pessimismus ist diese gegenwärtige eine solche — wo der Strom des wahren Fortschritts, der Strom der Ideale gebrochen, gehemmt von vorspringenden Felswänden rückwärts zu fließen scheint; aber er muss doch hindurch, er muss vorwärts und er wird vorwärts dringen, denn er ist vorwärts gedrungen von Jahrhundert zu Jahrhundert, bald in grösseren, bald in geringeren Bogen und Windungen — gerade wie auch das sittliche und geistige Vorwärtstreben des einzelnen Menschen sich nur selten ganz ununterbrochen geradlinig, sondern oft in Bogengängen zu vollziehen pflegt; aber so gewiss die Hudsonwelle von Glen Falls nicht wieder nach Mount McGregor zurückkehren wird, so gewiss mag auch der Strom der Menschheitsgeschichte nicht zurückkehren zu den Felsenecken und Schroffheiten, an denen er sich einmal vorübergearbeitet.

Wohlan denn, stellen wir unsere ganze Kraft, ein Jedes im gegebenen Lebenskreise, in den Dienst, und wenn es sein muss in den Kriegsdienst des Idealismus, der dem Leben Weihe, Würde und Wert zu geben vermag, und der in der treuesten Pflichterfüllung sich beweist, und gerade die jetzige Zeit, wo mit der Schiller-Gedenkfeier ein frischbelenbender Hauch Schillerschen Geistes durch unser Land gezogen, ist besonders dafür geeignet. Dass der Jugend Herz empfänglich dafür ist, das wissen wir ja alle, und Sie haben es gewiss auch, wie ich, bei der jüngsten Schillerfeier wieder aufs neue erfahren dürfen. Die Schillerschen Ideale finden auch hier gerade bei der Jugend den besten Boden, und wenn sie auch im späteren Alter von Trieben der Selbstsucht überwuchert werden sollten, so bleibt doch noch die Erinnerung an sie segenwirkend im Gemüt haften.

Mächtig hilft uns bei unserer hehren Mission das weibliche Gemüt, der berufene Träger des Idealismus. Über den höchsten Gütern der Menschheit zu wachen, über Glaube, Sitte, Tugend, Herzensreinheit, und in den Kinderherzen die grünen Auen zu pflegen, worauf die nächste Generation die goldenen Ähren treuen Pflichtgefühls, edlen Strebens finden soll — das ist des Weibes schönste und erste Aufgabe.

In solchem Bunde können wir siegesfreudig in unserem schönen Berufe wirken und streben, eingedenks der Schillerschen Worte:

„Der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben —
Bewahret sie!“

Welche gemeinschaftlichen Ziele sollte der Unterricht im Deutschen unter den verschiedenen Schulsystemen haben?

Von H. Woldmann, Supervisor Public Schools, Cleveland, O.

Meine Damen und Herren! Es hiesse Ihre Intelligenz unterschätzen, wenn ich Ihnen erst weitläufig erklären würde, dass der Unterricht im Deutschen in fast allen grösseren und kleineren Orten des Landes unter verschiedenen Verhältnissen erteilt wird. In manchen Städten, leider sehr wenigen, beginnt der deutsche Unterricht mit dem ersten Schuljahr und wird durch den ganzen Kursus fortgesetzt. Solche Städte, ich nenne hauptsächlich Cincinnati und Cleveland, führten dies System hauptsächlich darum ein, damit keine Unterbrechung für die Kinder, welche zu Hause deutsch sprechen, eintrete, wenn sie in die Schule gehen. Wir finden in solchen Klassen fast durchweg Kinder deutsch sprechender Eltern, und wenn die Kinder selber auch nicht immer deutsch sprechen können, so vermögen sie doch das Deutsch der Lehrerin zu verstehen und erlernen die Sprache beinahe mühelos.

Die Vorteile dieser Einrichtung sind einleuchtend genug; nur haben sich seit den letzten fünfzehn bis zwanzig Jahren die Verhältnisse derart geändert, dass in absehbarer Zeit sich kaum genug deutsch sprechende Kinder finden werden, um solchen Unterricht aufrecht zu erhalten. Die Einwanderung aus Deutschland hat fast ganz aufgehört, und die zweite Generation ist schwer dazu zu bringen, mit den eigenen Kindern zu Hause deutsch zu sprechen. Das bisschen Deutsch, welches die Kinder noch verstehen, haben sie meist im Verkehr mit den Grosseltern gelernt. Wie gesagt, diese Art von deutschen Klassen steht auf dem Aussterbeetat, ja sie wären schon eingegangen, hätten nicht die aus Russland eingewander-

ten Juden so viel gesunden Menschenverstand bewiesen, ihre Kinder in diese Klassen zu schicken. Dadurch jedoch, dass diese neuen Elemente die Stelle der deutschen Kinder einnahmen, stellte sich eine andere Schwierigkeit heraus, die von ganz bedeutendem Einfluss auf die Lehrmethoden werden musste: Die russischen Juden sprechen nämlich ein ganz eigentümliches Deutsch, welches von unserer deutschen Schriftsprache ziemlich verschieden ist. Die Kinder hören und lesen zu Hause den jüdischen Dialekt und bringen ihn mit sich in die Schule. Jetzt bildet ihre Kenntniss des Deutschen, oder vielmehr die des jüdischen Dialekts, eher ein Hindernis als einen Vorteil. Die Kinder haben den eigentümlichen Dialekt erst zu verlernen, ehe sie richtig sprechen lernen, und da ist es gar nichts Seltenes, dass Kinder, welche nie ein deutsches Wort zu Hause hören, das Deutsche reiner und schneller in der Schule erlernen, als solche, die ein verdorbenes Deutsch mit sich bringen.

In Indianapolis hat Herr Robert Nix deshalb darauf gedrungen, dass der Unterricht im Deutschen mit dem zweiten Schuljahre beginne. In Cleveland treten die Schüler, welche das Deutsche als Fremdsprache erlernen wollen, mit dem zweiten Schuljahre ein. Es will mich fast bedünken, dass diese Einrichtung den jetzigen Verhältnissen besser entspricht, als die vor mehr als dreissig Jahren in Cincinnati und Cleveland eingeführte. Besonders dies lässt sich dafür sagen, dass die Kinder beim Erlernen des Lesens und Schreibens nicht die Schwierigkeiten in zwei Sprachen zu gleicher Zeit zu überwinden haben.

Haben die Kinder einmal die Hauptschwierigkeit beim Lesenlernen überwunden, nämlich einzusehen, dass gewisse Charaktere gewisse Laute und Silben repräsentieren, dann wird diese Schwierigkeit für eine andere Sprache geringer und geringer, je mehr fremde Sprachen dazu kommen.

Für praktische Zwecke, d. h. für das mühelose Erlernen der deutschen Sprache, sind beide bis jetzt angeführten Einrichtungen nach meiner Ansicht fast gleichwertig, da die Kinder im ersten und zweiten Schuljahre noch ihre Unbefangenheit bewahrt haben und sich nicht scheuen, frisch drauf los zu sprechen, und auch Fehler zu machen. Der Wortschatz solcher Kinder ist freilich gering und entspricht nur den mässigsten Anforderungen; aber es bildet sich ein Sprachgefühl aus, welches die Regeln der Grammatik entbehrlich erscheinen lässt. — Für solche Klassen habe ich hier ausgebildete junge Damen als die besten Lehrerinnen gefunden. Die in Deutschland gebildeten Lehrer und Lehrerinnen verfügen naturgemäss über einen reicheren Sprachschatz, und dieser ist ihnen oft mehr hinderlich als förderlich für ihren Beruf in solchen Klassen. Die Ausdrucksweise, der sich diese Lehrerinnen bedienen, ist die denkbar einfachste und dem Verständnis und Gedächtnis der Kinder angemessenste, denn das möchte ich ganz besonders betonen: In diesem Lebensalter der

Kinder ist die Erlernung der Sprache reine Gedächtnissache und hat mit dem Verstand blutwenig zu tun.

Wir kommen jetzt zu einer anderen Einrichtung, die in sehr vielen Schulen des Landes besteht; ich meine zum Unterricht im Deutschen in den oberen Klassen der Volksschule.

In manchen Städten, z. B. in New York, beginnt der Unterricht im Deutschen mit dem fünften Schuljahre; in Chicago, wenn ich nicht irre, ebenso. Die Unterrichtszeit variiert von fünfundzwanzig Minuten bis zu einer Stunde per Tag. Hier muss der Unterricht vernunftgemäss ein anderer sein, als in den Primärklassen. Den Kindern fehlt die Unbefangenheit der jüngeren Schüler, sie fürchten sich, von ihren Mitschülern ausgelacht zu werden, wenn sie Fehler machen, und so kann der Lehrer nicht um den Anschauungsunterricht herum das Sprachgebäude aufführen. Hier muss das Lesebuch das Zentrum bilden, darum wird das Lesen- und Schreibenlernen wohl das erste sein müssen, was der Schüler zu tun hat. Daran schliesst sich die Formenlehre der Grammatik, d. h. Erlernung des regelmässigen Zeitworts, der Hilfszeitwörter, der starken und schwachen Deklination der Hauptwörter und Eigenschaftswörter und die der Fürwörter (Pronomina). Weitere grammatische Übungen scheinen mir im fünften und sechsten Schuljahre nicht angebracht. Dabei möchte ich nicht so verstanden werden, als wollte ich die Formenlehre zum Hauptgegenstand des Unterrichtes machen. Im Gegenteil, die Formenlehre soll nur als Hilfsmittel beim Erlernen der Sprache dienen, wie das Einmaleins beim Rechnenunterricht. Übersetzungen nützen wenig, vom Deutschen ins Englische fast gar nichts, die freie Wiedergabe des deutschen Lesestückes in englischer Sprache ist der Übersetzung bei weitem vorzuziehen. Wenn aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt wird, so habe ich Rückübersetzung von Sätzen aus dem gelesenen Lesestücke immer als das passendste Material gefunden. Der Lehrer aber muss sich, wenn er andere englische Sätze übersetzen lässt, ganz besonders davor hüten, verschiedene Ausdrücke für dieselbe Redewendung im Englischen zu gestatten. Die Konfusion in den Köpfen der Schüler wird durch solches Gebahren oft geradezu grossartig.

Wie ich schon vorhin erwähnte, so variiert die Unterrichtszeit in den verschiedenen Städten zwischen 25 bis 60 Minuten per Tag. Dort, wo wir das Minimum der Zeit haben, sollte noch weniger Zeit mit Grammatik vertrödelt werden, als in solchen Schulen, in denen man Zeit dazu hat. Es lässt sich nicht leugnen, dass der Unterricht in der Grammatik grossen bildenden Einfluss hat; aber zuerst müssen wir Brod haben, d. h. deutsch lesen, schreiben, verstehen und sprechen lernen, ehe wir uns an die Delikatessen und Feinheiten der Grammatik machen. Meine Damen und Herren! Wir dürfen uns der Einsicht nicht verschliessen, dass in der

Volksschule die Eltern der Schüler praktische Resultate vom deutschen Unterricht erwarten, der bildende Einfluss des Analysierens verwickelter Perioden ist für die meisten Eltern nicht recht verständlich. Der Junge oder das Mädchen sollen einen deutschen Brief an Verwandte in Deutschland schreiben können; ob sie die verschiedenen Arten der Adverbialsätze kennen oder nicht, rührt die Eltern wenig. Erzielen wir aber in diesen Klassen keine praktischen Resultate, so geben wir den Feinden des deutschen Unterrichtes die schärfste Waffe gegen denselben in die Hand.

Es ist häufig behauptet worden, und meine eigene Erfahrung hat es bestätigt, dass die Schüler, wenn sie das Deutsche in der Hochschule beginnen, im dritten Schuljahre der Hochschule ebensoviel von der Sprache wissen, wie die, welche es in den Mittelklassen der Volksschule begonnen haben. Feinde des deutschen Unterrichtes haben nun geltend gemacht, dass der deutsche Unterricht in der Volksschule überflüssig sei, dass er dem Unterricht im Englischen notwendige Zeit entziehe, kurz, dass er abgeschafft werden solle.

Dem ist zu entgegnen, dass nur ein verhältnismässig geringer Prozentsatz der Schüler die Hochschule besucht, dass die, welche ihre Schulbildung mit der Volksschule abschliessen, sozusagen auch Menschen sind, und dass das gleiche Argument für alle Lehrfächer angewandt werden kann. Ich hatte einmal einen jungen Mann von 24 Jahren zu unterrichten, dessen frühere Schulbildung im Rechnen nur bis zur Division geführt hatte. Von dort aus, Division eingeschlossen, war sein Geist ein unbeschriebenes Blatt. Ich gab ihm wöchentlich zwei Privatstunden, und während einer Zeit von sechs Monaten hatte er alles gelernt, was Schüler im achten Schuljahre wissen. Ich würde dies aber nicht als Grund anführen, mit dem Rechnenlernen bis zum 24. Lebensjahre zu warten.

Der Grund ferner, dass der Unterricht im Deutschen den englischen Sprachunterricht beeinträchtigt, ist schon so oft widerlegt worden, dass ich mir hier die Mühe sparen kann, es nochmals zu tun. Gerade die Schüler in unseren Schulen, die zwei Sprachen erlernen, wissen mehr vom Englischen als die, welche stolz darauf sind, dass sie nur United States sprechen können.

Über Methode und Zweck des deutschen Unterrichtes in den Hochschulen hier zu sprechen, gebricht es mir an Zeit.

Wenn wir nun kurz zusammenfassen, was wir unter allen Verhältnissen als das Minimum Resultat des deutschen Unterrichtes verlangen sollten, so würde ich sagen: „Lesen, Schreiben, Verstehen und Sprechen der Sprache“, und zwar in der Reihenfolge, die ich gab. Damit glaube ich, alles gesagt zu haben, was nötig ist.

Umschau.

Vom Lehrerseminar. Nachdem in den Tagen vom 22. bis 24. Juni die mündliche Prüfung der Abiturienten des Seminars abgehalten worden war,* fand am letztgenannten Tage die Entlassungsfeier in der Halle des Turnlehrerseminars statt. Sie erfreute sich eines zahlreichen Besuches von seiten der Freunde der Anstalt und der abgehenden Zöglinge. Mit den beiden Hauptnummern des Programms, der Begrüssungssprache und der Abschiedsrede hatte das Lehrerkollegium Herrn Otto Greubel bezw. Frä. Margarethe Schenk betraut. Der Präsident des Seminars, Herr Dr. L. Frank, überreichte den Abiturienten nach einer warm gehaltenen Ansprache die Diplome des Seminars, während Herr Albert Wallber im Auftrage des Vorortes des Nordamerikanischen Turnbundes ihnen die Diplome übermittelte, durch welche ihnen die Berechtigung zur Anstellung als Turnlehrer der öffentlichen Schulen zugesprochen wird. Dank der freundlichen Mitwirkung der Mitglieder des deutschen Lehrervereins, welche gelegentlich der Schillerfeier mit den Schülern des Seminars den Festchor gebildet hatten, konnten zum Schlusse der Entlassungsfeier Teile der Rombergischen Komposition von Schillers „Glocke“ zur Wiederholung gebracht werden. Die Solopartien waren von Frä. Louise Leidersdorf, Herrn Harry Meurer und Herrn Oscar Burekhardt in liebenswürdiger Weise übernommen worden und wurden von denselben meisterhaft durchgeführt. Die Begleitung lag in den Händen von Mitgliedern des Bachschen Symphonieorchesters und Herrn Lewis Vantine am Klavier.

Die diesjährigen Abiturienten des Seminars waren folgende: Dorothea Andressohn, Otto Greubel, Paula Haack, Wm. von der Halben, Louise Mendel, Rudolf Rieder, Florence Schapekahn und Margarethe Schenk.

Diese Klasse war die erste, auf welche der Beschluss des Schulrats von Milwaukee, den Seminarabi-

turienten auf Grund ihres Diplomes das Recht der Anstellung an den hiesigen öffentlichen Schulen zu gewähren, angewendet wurde, und ihre Mitglieder sind bereits sämtlich mit Stellen versehen.

Nach einer elfwöchentlichen Ruhepause wurde der neue Jahreskursus, der 28. der Anstalt, am 11. Sept. eröffnet.

Die Aufnahmeprüfung fand am Samstag, den 9. Sept., statt. Wohl den erhöhten Aufnahmebedingungen ist es zuzuschreiben, dass der Besuch des Seminars ein geringerer als in früheren Jahren ist.

Kurz vor Beginn des neuen Schuljahres reichte Herr Chas. Purin, Lehrer an unserer Musterschule, der Deutsch-Englischen Akademie, der auch vor einigen Monaten den mathematischen Unterricht im Seminar übernommen hatte, sein Entlassungsgesuch ein, da ihm eine Anstellung in der deutschen Abteilung der Staatsuniversität von Wisconsin angeboten worden war. An seine Stelle wurde Herr Rudolf Braun vom Vorstande der Akademie ernannt. Herr Braun ist aus dem Seminar hervorgegangen. Nachdem er daselbe im Jahre 1899 absolviert hatte, war er als Lehrer des Deutschen an den öffentlichen Schulen tätig. Durch Privatstudien sowohl als auch durch Sommerkurse an der Staatsuniversität erweiterte er sein Wissen besonders nach der Richtung hin, in welcher er in seiner gegenwärtigen Stellung wirkt.

Der diesjährige Lehrertag war in mehr als einer Hinsicht auch fruchtbringend für das Lehrerseminar. Die Beschlüsse, welche nach eingehenden Beratungen zu Gunsten einer Agitation für die Anstalt und die Päd. Monatshefte von der Versammlung gefasst wurden,* werden hoffentlich von nachhaltiger Wirkung sein. Anerkennung verdient die Bereitwilligkeit, mit der der Bund die Mittel zur Deckung des Defizits auf dem Konto der P. M. zur Verfügung stellte. Besonderer Dank aber gebührt dem Lokalkomitee, das sich in Chicago aus hervorragenden Deutsch-

* Der Bericht der Prüfungskommission befindet sich in dem Protokoll des Lehrertages.

* Siehe Protokoll des Lehrertages.

amerikanern gebildet hatte, um die Vorbereitungen zum Lehrertag zu treffen. Dasselbe überwies den aus dem Fonds zur Deckung des Lehrertages gebliebenen Überschuss von \$281.86 der Kasse des Seminars. Ist diese Schenkung an und für sich im Hinblick auf die geringen Mittel, die dem Seminar zur Verfügung stehen, dankbar anzuerkennen, so gewinnt sie doch noch insofern an Wert, als sie ein Zeichen von einer der Anstalt freundlichen Gesinnung ist, die ihren Vertretern den Mut gibt, auch fernerhin in der eingeschlagenen Bahn weiterzugehen in der Hoffnung, dass ihr doch allmählich die ihr gebührende Anerkennung auch in weiteren Kreisen zuteil werden wird.

Empfindliche Lücken riss der unerbittliche Tod während der Sommerferien in die Reihen der Freunde des Seminars. Am 4. Juli verschied nach schwerem Leiden Frau Helen Bateman. Lange Jahre hatte sie die Stelle der Lehrerin für englische Sprache und Literatur an der Anstalt bekleidet, bis ihr zunehmendes Alter im Jahre 1899 sie zwang, das ihr liebgewordene Amt aufzugeben. Von der Treue und Aufopferung, mit der sie ihres Amtes waltete, geben ihre zahlreichen Schüler und Schülerinnen beredtes Zeugnis. Ihr Andenken wird von allen, die sie kannten, in Ehren gehalten werden.

Zwei frühere Mitglieder des Vollzugsausschusses des Seminars und des Vorstandes der Deutsch-Englischen Akademie verloren wir in den Herren H. M. Mendel und Harry Mann. Beide nahmen reges Interesse an dem Wohlergehen der Anstalten, auch nachdem sie sich an der Verwaltung derselben nicht mehr aktiv beteiligten. Herr Mendel war der Stifter der Engelman-Medaille, welche bis zum Jahre 1904 dem fleissigsten und bravsten Schüler der Abiturientenklasse der Akademie verliehen wurde. Herrn Mann war auf Grund seiner Wirksamkeit und seiner Liberalität zu Gunsten des Seminars die Ehrenmitgliedschaft im Seminarverein vom Verwaltungsrate zuerkannt worden. Auch ihrer werden die Freunde der Anstalt stets in Ehren gedenken.

Chicago. Die offizielle Abrechnung des Chicagoer Ortsausschusses über Einnahmen und Ausgaben gelegentlich des 34. Nationalen Deutschamerikanischen Lehrertages lautet wie folgt:

Einnahmen.

Beiträge \$1,321.00
Bankettkarten 52.00 \$1,373.00

Ausgaben.

Allgemeine \$219.00
Dampfer 100.00
Erfrischungen (2 Abende und 1 Nachmittag) . . 210.85
Hallenmiete 10.00
Hilfe (Schankkellner, Türsteher) 34.50
Dekoration 67.87
Musik 18.00
Garderobe 35.00
Bankett 393.83 \$1,091.14

Überschuss, an das Nat. D. A.
Lehrerseminar überwiesen . . 281.86

\$1,373.00

Georg L. Pfeiffer,
Präsident.

Emil Mannhardt,
Sekretär.

Wm. H. Rehm,
Vorsitzer des Finanzausschusses.

Die Schillerfeiern in den Ver. Staaten. Die öffentliche Bibliothek New Yorks hatte sich die Aufgabe gestellt, unter Leitung ihres Assistenz-Bibliothekars Herrn Richard E. Helbig die Programme der in den Ver. Staaten abgehaltenen Schillerfeiern zu sammeln. Herrn Helbig verdanken wir eine Zusammenstellung der Ortschaften, in denen solche Feierlichkeiten veranstaltet wurden. Leider konnte der ursprüngliche Plan, unter dem die Sammlung eingeleitet wurde, nur teilweise zur Ausführung gelangen, da die betreffenden Festkomitees trotz mehrfacher Aufforderungen durch die deutsche Presse die Einsendung der Programme verabsäumten. Die Städte, von denen keine Berichte eingeschickt wurden, sind auf der nachfolgenden Liste mit einem Stern bezeichnet. Möge dies dazu dienen, die säumigen Komitees zur nachträglichen Übersendung der Festprogramme zu veranlassen.

Die Schillerfeiern 1905 in den Ver. Staaten.

| | |
|---------------|---------------|
| Alabama | *Camden |
| Birmingham | Hoboken |
| Cullman | Jersey City |
| Arkansas | *Montclair |
| *Little Rock | New Brunswick |
| California | Newark |
| Los Angeles | *Orange |
| *Oakland | *Paterson |
| Sacramento | New York |
| San Diego | *Albany |
| San Francisco | Brooklyn |
| *San Jose | Buffalo |

| | |
|-------------------|-------------------|
| Colorado | *Gloversville |
| *Colorado Springs | *Herkimer |
| *Denver | New York |
| Connecticut | Rochester |
| New Haven | Schenectady |
| Idaho | *Syracuse |
| Idaho Falls | Troy |
| Illinois | Utica |
| Belleville | Ohio |
| Chicago | Akron |
| Freeport | Cincinnati |
| *Harlem | Cleveland |
| *Joliet | *Columbus |
| Peoria | Dayton |
| *Rock Island | *Hamilton |
| Indiana | *Lorain |
| *Bloomington | *Portsmouth |
| Evansville | *Springfield |
| Indianapolis | *Toledo |
| Fort Wayne | *Youngstown |
| Iowa | Pennsylvania |
| Cedar Rapids | *Allentown |
| Charles City | *Altoona |
| *Clinton | *Bryn Mawr |
| Davenport | Erie |
| Kentucky | Johnstown |
| *Louisville | *Lancaster |
| Newport | *McKeesport |
| Maryland | Philadelphia |
| Baltimore | Pittsburg |
| Massachusetts | Allegheny |
| Boston | Reading |
| *Cambridge | *Scranton |
| *Clinton | Rhode Island |
| Holyoke | Providence |
| *Lawrence | South Dakota |
| Michigan | Sioux Falls |
| Detroit | Tennessee |
| *Grand Rapids | Memphis |
| Minnesota | Texas |
| St. Paul | Dallas |
| Missouri | Fredericksburg |
| Joplin | Houston |
| Kansas City | San Antonio |
| St. Louis | Washington |
| Sedalia | *Seattle |
| Nebraska | West Virginia |
| *Auburn | Wheeling |
| Columbus | Wisconsin |
| Falls City | Madison |
| *Grand Island | *Medford |
| Omaha | Milwaukee |
| *Stanton | *Plymouth |
| New Hampshire | *Sheboygan |
| *Manchester | Dist. of Columbia |
| New Jersey | Washington |
| *Atlantic City | |

Herr John D. Rockefeller hat dem General Education Board zur Förderung der Erziehung in den Vereinigten Staaten zehn Millionen Dollars geschenkt. Dieser allgemeine Erziehungs-

rat ist vor etwa drei Jahren gegründet worden und hat die Berechtigung zur Ausübung seiner Tätigkeit direkt vom Kongress der Vereinigten Staaten erhalten. Er begann seine Wirksamkeit mit einer Einmillionen-Schenkung, ebenfalls von Herrn Rockefeller, um die Erziehung in den Südstaaten zu heben. Dr. Wallace Buttrick, der Exekutionsbeamte des „General Education Board“ seit dem Bestehen der Behörde, besitzt infolgedessen umfangreiches statistisches Material, das über den Stand der Erziehung in allen Teilen des Südens genaue Auskunft gibt. Durch Herrn Rockefellers neueste Schenkung wird die Behörde in den Stand gesetzt, ihre Tätigkeit auf alle Staaten der Union auszudehnen. Obgleich Herr Rockefeller die zehn Millionen dem G. E. B. bedingungslos übergeben hat, so scheint kein Zweifel darüber zu bestehen, dass das Geld den Hochschulen (Colleges) zugute kommen wird, denn die Tätigkeit des Board ist ausdrücklich nur diesem Zweige der Erziehung gewidmet. Millionen für die Universitäten, keinen Deut für die Volksschulen!

Männliche und weibliche Lehrkräfte. Dr. L. R. Klemm vom U. S. Bureau of Education veröffentlicht die folgende Liste, aus der das Verhältnis der in europäischen Ländern im Lehramt tätigen Männer zu dem der lehrenden Frauen ersichtlich ist:

| | Männer. | Frauen. |
|-------------------|----------|----------|
| Österreich | 72 Proz. | 28 Proz. |
| Ungarn | 81.5 | 18.5 |
| Schweiz | 64 | 36 |
| Deutschland | 84 | 16 |
| England u. Wales | 28.5 | 71.5 |
| Schottland | 36.4 | 63.6 |
| Irland | 46.2 | 53.8 |
| Dänemark | 71.4 | 28.6 |
| Schweden | 65 | 35 |
| Norwegen (Städte) | 30.7 | 69.3 |
| Norwegen (Land) | 75.6 | 24.4 |
| Finland (Städte) | 26.6 | 73.4 |
| Finland (Land) | 60 | 40 |
| Russland | 63.4 | 36.6 |
| Frankreich | 53.3 | 46.7 |
| Italien | 37 | 63 |
| Portugal | 11.8 | 88.2 |

In den Vereinigten Staaten sind in den Städten von 100,000 und mehr Einwohner 7.7 Prozent der Lehrer Männer und 92.3 Prozent Frauen.

Carnegies Stiftung. Nach einer Schätzung der Herren Vanderlip und Präsident Pritchett vom Massachusetts Institute of Technology werden

3900 Professoren an dreihundneunzig Hochschulen die Wohltaten der Carnegieschen Zehnmillionen-Stiftung zugute kommen. Diese Professoren erhalten jetzt einen Durchschnittsgehalt von jährlich \$2000. Nach dem Wunsche des Herrn Carnegie soll die Pension den halben Gehalt betragen, darf jedoch \$2400 nicht übersteigen.

Boston erhält im nächsten Dezember einen neuen Schulrat, der aus nur fünf Mitgliedern bestehen wird. Der aus dem Amte gehende Schulrat zählt 24 Mitglieder. Das von der Legislatur von Massachusetts angenommene neue Schulgesetz enthält nicht mehr als 150 Worte. Die fünf Mitglieder des neuen Bostoner „Schulkomitees“ werden das erste Mal zusammen gewählt, zwei für einen Zeitraum von je drei Jahren, zwei weitere für je zwei Jahre, und der fünfte für ein Jahr. In der Zukunft wirkt das Gesetz automatisch, denn die Amtszeit eines jeden Mitgliedes des Schulkomitees läuft immer mit dem dritten Jahre ab.

In Gross-New York haben sich nach einer vom „Daily Globe“ vorgenommenen Postkarten-Abstimmung die Eltern gegen eine Verkürzung der täglichen Schulzeit in den un-

teren Klassen und für die Beibehaltung von Turnen, Zeichnen, Musik und Nähen ausgesprochen. 15,500 Karten waren an Familien in „repräsentativen“ Teilen der Grossstadt ausgeschiedt worden. Gegen kürzere Tagesarbeit waren 7669, dafür nur 1919 Eltern; 6738 Eltern waren für fünfstündige tägliche Schulzeit in der untersten Klasse, 945 dagegen.

Für den deutschen Unterricht in den öffentlichen Schulen Gross-New Yorks traten vor dem Studienausschusse des dortigen Schulrats mehrere tüchtige Männer auf, darunter der Polizeirichter Wahle, der unter anderem sagte: Es gehöre zum modernen Schulwesen, wenigstens eine fremde Sprache zu lehren, und da sei jedenfalls die deutsche Sprache die wichtigste; die Schulen der Metropole müssten die besten der westlichen Hemisphäre werden, und das könnten sie nur dann sein, wenn sie den Kindern wirklich die beste Vorbereitung für das Leben bieten. Gegen den deutschen Unterricht und seine Verbesserung liess sich gar niemand vernehmen. Und zum Schluss erklärte der oberste Vorsteher der Gross-New Yorker öffentlichen Schulen, Maxwell, dass die Superintendentenbehörde keineswegs an die Abschaffung des deutschen Unterrichts denke.

Eingesandte Bücher.

Studies in Modern German Literature. Sudermann, Hauptmann, Women Writers of the Nineteenth Century. By Otto Heller, Ph. D., Professor of the German Language and Literature in Washington University, St. Louis. Ginn & Co., Boston.

Aus der Schulbuchhandlung von F. G. L. Gressler, Langensalza, wurden die folgenden Bücher eingesandt:

Johann Heinrich Pestalozzi. Bearbeitet von Dr. Paul Natrop, o. ö. Professor an der Universität Marburg. II. Teil: Auswahl aus Pestalozzis Schriften. Erste Hälfte. Preis M. 5.

Das dritte Schuljahr und das vierte Schuljahr. Theoretisch-praktische Anweisung für Lehrer und Lehrerinnen zur Erteilung eines erfolgreichen Unterrichts in Volks- und Mittelschulen nebst vollständig ausgeführten Präparationen. Auf Grund der gesetzlichen Bestimmungen und nach den neueren Grundsätzen der Pädagogik im

Verein mit Schulmännern bearbeitet von L. E. Seidel. Vierte, bezw. dritte Auflage. Preis 4 M. bezw. 5 M.

Die moderne Pädagogik. Eine Sammlung wertvoller pädagogischer Abhandlungen, Aufsätze und Vorträge aus der neueren Pädagogik. Ein pädagogisches Lese- und Lernbuch zum Studium für Lehrer und Lernende herausgegeben von Fr. Asmus. 2 Bände. Preis 3 M. bezw. 3.50 M.

Volkstums - Pädagogik von Dr. Hans Zimmer. Preis M. 1.20.

Turnbüchlein. Mit Abbildungen von E. Lier. Dritte Auflage. Preis 35 Pf.

Turnspiele für Deutschlands Jugend. Zum Gebrauch für Volks- und Bürgerschulen, wie für höhere Lehranstalten. Ausgewählt und herausgegeben von E. Lier. 6. Auflage. Mit zahlreichen in den Text gedruckten Abbildungen. Preis M. 1.20.

Die deutschen Lehrerkonferenzen des Jahres 1890. Themen, Thesen und Ausführungen pädagogischer Vorträge, gehalten auf den verschiedenen Lehrerkonferenzen Deutschlands. Ein Gesamtbild der neuesten Bestrebungen deutscher Lehrer auf dem Gebiete des Schul- und Unterrichtswesens, sowie reiches Material zu Konferenzarbeiten und zur Fortbildung des Lehrers im Amte. Drittes pädagogisches Jahrbuch. Für alle Lehrer, Leiter und Freunde der Schule herausgegeben von L. E. Seidel. Preis 2 M.

Merkstoff und Aufgaben aus der Raumlehre. Für die Oberstufe mehrklassiger Schulen. Von Bruno Koenig. Preis 50 Pf.

Repertorium der Geschichte der Pädagogik. Von C. A. Wetzel. Achte vermehrte Auflage. Preis M. 1.50.

Ergänzungsheft zu Geyers Rechtschreibung. 140 Diktate in zusammenhängenden Sprachganzen (Aufsatzform) für Mittel- und Oberstufe von Albert Geyer, Lehrer in Kirchditmold-Kassel. Dritte und vierte Auflage.

Friedrich Eberhard von Rochow, der Reformator des preussischen Landschulwesens. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik. Von M. Reiniger. Mit einem Bildnisse Friedrich Eberhard von Rochows. Preis 80 Pf.

Der neue Zeichenunterricht. Nach dem Ministerialerlass vom 12. Juni 1902 praktisch durchgeführt für die Unter-, Mittel- und Oberstufe. Von Albert Geyer. 1. Heft: Unterstufe (1. bis 3. Jahrgang). (Gedächtniszeichnen). 177 Abbildungen einfacher Gegenstände. Preis M. 1. — 2. Heft: Mittelstufe (4. und 5. Jahrg.). Zeichnen nach dem Gegenstand. 112 Abbildungen von Blättern, Schmetterlingen, Fischen, Federn und Flügeln. — 3. Heft: Oberstufe (6. bis 8. Jahrgang). (Körperliche Gegenstände, Früchte, Blätter, Zweige, Ranken, Knospen, Blüten, Muscheln, Gehäuse, Käfer, Tierschädel, ausgestopfte Vögel und Naturstudien). 199 Vorbilder. Preis 2 M.

Das Linearzeichnen in der Volksschule. Eine praktische Beigabe zum Raumlehreunterricht. Nach

dem Ministerialerlass vom 12. Juni 1902 für die Oberstufe und für ländliche Fortbildungsschulen bearbeitet. Von Albert Geyer, Kirchditmold-Kassel. 1. Heft. Sechstes Schuljahr. 129 Konstruktionen sowie 126 Linear- und Zirkelzeichnungen als Anwendung. Preis M. 2.50. — 2. Heft. Siebtes und achtes Schuljahr. Kurze Anleitung zum Projektionszeichnen nebst 79 Figuren.

First Year Grammar by William C. Collar, Head Master Roxbury Latin School. Ginn & Co.

Spelling Lesson for Intermediate Grades by Aaron Gove, LL. D., formerly Supt. of Schools, Denver, Colorado. Ginn & Co. Price 25 cts.

The Blodgett Readers by Frances Blodgett and Andreas B. Blodgett, Sup't. of Schools, Syracuse, N. Y. A Primer. A First Reader. A Second Reader. Ginn & Co.

Zur Schillerfeier 1905. Schülerbuch der Deutschen Dichter-Gedächtnis-Stiftung. Selbstverlag, Hamburg-Grossborstel.

Anschaungsbilder für den Unterricht: Heringsfang, Kokospalme, Dattelpalme, Hilfeleistung. Leipziger Schulbilder-Verlag (F. E. Wachsmuth), Leipzig.

The Essentials of German Grammar by Alvan Emile Duerr, German Master, William Penn Charter School, Philadelphia. Ginn & Co. Price 90 cts.

First Year German by William C. Collar, Head Master Roxbury Latin School. Ginn & Co., Price \$1.00.

The Teaching of Modern Languages by Leopold Bahlen, Ph. D., Oberlehrer in the Realschulen of Berlin; Lecturer of Methods of Teaching French and German, Teachers' College, Columbia Univ., 1902-1903; Imperial German Commissioner to the St. Louis Exposition. Translated from the German by M. Blakemore Evans, Ph. D., Instructor in German in the University of Wisconsin. Ginn & Co. Price 55 cts.